



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**”HUR SKULLE DU KÄNNA OM DU INTE FICK VARA MED?”
EN STUDIE OM PEDAGOGERS SYN PÅ EXKLUDERING I DEN FRIA LEKEN**

Per Jansson, Teresa Johansson, Elin Olausson

LAU390

Handledare: Anette Hellman

Examinator: Johannes Lunneblad

Rapportnummer: HT13-2920-063

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Hur skulle du känna om du inte fick vara med” – En studie om pedagogers syn på exkludering i den fria leken

Författare: Per Jansson, Teresa Johansson, Elin Olausson

Termin och år: HT-13

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Anette Hellman

Examinator: Johannes Lunneblad

Rapportnummer: HT13-2920-063

Nyckelord: Inkludering, exkludering, förskola, normer, delaktighet, utanförskap, fri lek

Sammanfattning

Syftet med vårt arbete är att ta reda på hur pedagoger ser på exkludering i barngruppen. Vad innebär det enligt pedagogerna, vad kan det ge för konsekvenser att bli exkluderad och vad kan man vidta för åtgärder? Hur påverkas barnen av pedagogernas uppfattningar av uteslutning? För att ta reda på detta har vi samtalat med pedagoger med hjälp av en intervjuguide och spelat in detta med hjälp av inspelningsartefakter. Svaren har vi sammanställt, analyserat och diskuterat med hjälp av litteratur och teoretiska perspektiv. Ämnet exkludering anser vi vara viktigt att ha kunskap kring som blivande pedagoger. Att studera pedagogers uppfattningar kring detta kan ge ledtrådar hur sambandet mellan uppfattningar, normer och handlande ser ut. Det kan förklara varför uteslutning inte uppmärksammas och, tvärt om, när det hålls upp. Finns det några nämnare som belyser när detta sker eller inte sker? Vi kan exempelvis se att pedagoger i vår studie anser att viss typ av exkludering är befogad. Vad avgör egentligen vad de anser är befogad eller obefogad exkludering? Hur påverkar detta pedagogernas sätt att arbeta? Vi hoppas på att svar på dessa frågor kan tillföra ny kunskap om hur det sociala arbetet på förskolan kan drivas.

Förord

Författare till detta examensarbete är Per Jansson, Teresa Johansson och Elin Olausson. Alla tre läser till förskollärare med inriktningen ”Barn och ungas erfarenheter, lärande och utveckling” på Göteborgs universitet enligt LP01. Förväntad examen är januari 2014. Vi har arbetat tillsammans under dessa två månader på heltid med vårt examensarbete. Vi har alla varit lika delaktiga i alla faser av arbetets gång. Dessa faser är bakgrundsforskning, genomförande av studier, analysering och sammanställning av arbetet. Det har varit en intressant, lärorik och rolig tid som vi aldrig kommer att glömma. Vi vill tacka de pedagoger vi fått intervjua, våra handledare på våra Vfu-platser och vår handledare för denna uppsats; Anette Hellman.

Innehåll

Innehåll.....	4
Inledning.....	5
Disposition och avgränsningar	6
Bakgrund och tidigare forskning.....	6
Om styrdokument och lärarens roll	6
Tidigare forskning	7
Syfte och frågeställningar.....	8
Teoretiska perspektiv och centrala begrepp	9
Exkludering, inkludering och utanförskap	9
Makt, normer och sociala rum.....	9
Leken	12
Metod	14
Intervju som metod.....	14
Urval.....	14
Genomförande	15
Analysmodell	16
Reliabilitet	17
Validitet.....	17
Etik	18
Diskussion av metod	18
Resultat och Analys.....	19
Pedagogers syn på exkludering	19
Pedagogernas definition av exkludering – en aktiv uteslutning.....	19
Vilka barn exkluderas?.....	20
Mognad och brist av erfarenhet.....	21
Exkludering på fysisk grund – funktionsnedsättningar och hygien	22
Befogad och obefogad exkludering.....	23
För stark gemenskap.....	24
Pedagogers åtgärder	24
Uppmärksam pedagog.....	25
Reproducera verksamhetens verklighet	25
Vuxenstyrda grupplekar	26
Samtal med barn.....	27
Miljö	29
Sociala rum i den fria leken.....	29
Konsekvenser	31
Sammanfattning och diskussion.....	33
Pedagogers definition av exkludering	33
Uteslutningens orsaker: Pedagogernas syn på barnen och sig själva.....	34
Konsekvenser av utanförskap.....	36
Åtgärd – hur kan man arbeta för inkludering?	37
Vårt lärande enligt kursplanens mål.....	39
Vidare forskning.....	40
Referenser.....	41
Bilaga	43

Inledning

Alice var fyra år och ny på avdelningen. Hon gick ofta runt ensam och log. Hon ville gärna pussas och kramas med de andra barnen och pedagogerna. Hon frågade ofta om hon fick vara med de andra och leka. De brukade då se missnöjda ut och verkade inte vilja vara nära henne. När de sa ”nej” stod hon kvar, fortfarande leende, men med en tom blick. När hon satte sig nära de andra barnen brukade de flytta på sig. Pedagogerna uttryckte att hon var underlig och menade att hon saknade social kompetens. Pedagogerna gav också uttryck för att de inte visste hur de skulle hantera hennes utanförskap då de andra barnen verkligen inte ville släppa in henne. De ansåg att anledningen till att hon uteslöts var att hon hade ett avvikande beteende. (Ur loggboksanteckningar från Vfu-period under 2012)

Vårt arbete handlar om exkludering bland barn i den fria leken. ”Den fria leken” kallas den situation då inte pedagogerna alltid finns närvarande i samspelet, utan barnen själva bestämmer aktivitetens innehåll och vilka som deltar i den. Att exkluderas innebär att inte få delta i gemenskapen som växer fram i den fria leken. I observationen ovan ser vi att Alice exkluderas från lekgemenskapen. Pedagogerna verkar anse att Alice exkluderas på grund av hennes eget beteende. Problemet läggs till Alice själv. Varför? Pedagogerna hade kunnat se till sig själva istället. Vad gjorde de för att försöka inkludera Alice och på vilket sätt påverkade verksamheten ifall hon skulle bli exkluderad eller inte? Vi blir berörda av den här historien och känner att det är viktigt att finna sätt att hantera liknande händelser på. Som blivande pedagoger känner vi att det är otroligt viktigt att arbeta för att inget barn ska känna sig utanför. Detta kan man också tydligt läsa i läroplanen:

”Förskolan ska ansvara för att varje barn utvecklar öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar” (Läroplanen för förskola, Lpfö 98 s.8)

Vi tror att det spelar stor roll hur barn har det i gruppen eftersom det är något som påverkar en hela livet. Att exkluderande handlingar får så långtgående konsekvenser blir begripliga om de sker tillräckligt ofta och konsekvent. Detta kallas med en annan term för utanförskap. Jonsdottir (2007) påvisar exempelvis att det finns flera studier som visar att om man som barn har haft en tillvaro som präglats av utanförskap, ökar riskerna för psykiska besvär i tonåren och vuxen ålder. Att arbeta för en inkluderande miljö blir alltså en fråga om att minska känslan av utanförskap och slutligen om att arbeta med människors framtida psykiska hälsa. Man har därför ett jättestort ansvar som pedagog.

Under vår studietid anser vi att fokus främst behandlat barns *lärande* och *kunskapsutveckling*. Vi ville nu fördjupa oss i barns *sociala* utveckling med fokus på hur man som pedagog hanterar exkluderande processer mellan barn i förskolan. Vi anser att detta är ett ämne som inte tagits upp tillräckligt i vår lärarutbildning. Därför ser vi nu chansen att utveckla våra kunskaper kring detta för att bli de pedagoger vi tror behövs.

Vad vi märkt under våra Vfu-perioder är att barn utför exkluderande handlingar främst under de situationer som kallas för ”fri lek”. Under samlingen, vid matbordet och de ledda aktiviteterna har alla barn en plats och vet var de ska vara. I den fria leken är det inte lika enkelt för alla barn att ha en naturlig plats i gruppen. Pedagogerna leder inte på samma sätt, barnen får ta eget ansvar för vad de hittar på och det är i dessa situationer de uteslutande handlingar som vi forskar om oftast uppstår.

Disposition och avgränsningar

Uppsatsen är disponerad på följande vis: först har vi en inledning där vi presenterar ämnet och motiverar varför vi valt detta. Sedan följer en bakgrund där tidigare forskning kring ämnet presenteras och begrepp som är viktiga för vårt arbete förklaras. Vi förklarar vårt syfte och visar våra frågeställningar. Vidare förklarar och diskuterar vi vår metod innan vi presenterar vårt resultat och en analys på denna. I resultat och analys visar vi vår sammanställning av svaren som vi har kategoriserat. En analys följer av dessa utifrån relevant litteratur och begrepp för att försöka svara på våra frågeställningar. Avslutningsvis har vi en diskussion där vi diskuterar vårt resultat och ger våra egna tankar och åsikter om ämnet. Arbetet avslutas med en sammanfattning och slutsats av vad vi kommit fram till.

Vårt fokus har varit att benämna pedagogers olika uppfattning om exkludering i den fria leken. Vi har även undersökt hur de själva yttrar att de arbetar med detta och vad de tror exkludering får för konsekvenser för barns utveckling. Detta har vi gjort för att få en inblick i hur uppfattningarna styr pedagogernas handlingar i verksamheten. Vi är medvetna om att det inte går att studera exkluderingens funktioner utan att även ta upp inkludering och delaktighet, vilka är exkluderingens motsatser. Vi har försökt ta reda på vilka normer som styr hur pedagogernas uppfattningar bildas. Tydligt förklarat: huruvida pedagogerna anser att exkludering är ett stort problem eller inte, så påverkar detta hur de väljer att arbeta med det.

Bakgrund och tidigare forskning

Avsnittet innehåller en bakgrund där vi presenterar vad förskolans styrdokument yttrar om inkludering, exkludering, utanförskap och normer. Efter det följer ett avsnitt som tar upp tidigare forskning om utanförskap, exkludering i leken, förskolans strukturella villkor och normer. Att vi har med utanförskap som nyckelord beror på att vi i ett tidigt skede utgick från denna term i vår studie. Vi ändrade sedan huvudfokus till att undersöka utifrån begreppet exkludering istället. Detta för att vi ansåg att det var lättare att avgränsa arbetet med denna term istället för utanförskap.

Om styrdokument och lärarens roll

De styrdokument (Lpfö 98) vi har undersökt för att få stöd i vår forskning nämner inte orden exkludering eller inkludering. De ord som vi anser kommer närmast den innebörd vi menar är diskriminering, kränkning, solidaritet och individens frihet.

”Inget barn ska i förskolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion, eller annan trosuppfattning, sexuell läggning hos någon anhörig eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling”. (Lpfö 98 s. 4)

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar” (Lpfö 98 s.10).

Dessa mål i förskolans verksamhet visar på vikten av att man som pedagog bör arbeta för en inkluderande miljö. Barnen kan på så sätt få uppleva en slags gemenskap i gruppen, en känsla av lika värde och kunna respektera andras vilja.

I läroplanen finns alltså många etiska och moraliska riktlinjer att följa. Colnerud (2002), beskriver yrkesetik så här:

”Yrkesetikens funktion för professionalism är att ge en gemensam värdebas för

att öka kvalitén i det praktiska yrkesutövandet och ge allmänheten en garanti för att yrkesgruppen är värd dess förtroende” (s.141).

Förr var det kyrkans uppgift att hjälpa föräldrar att skola barnen i moral och etik. När kyrkans betydelse minskade sköts etikuppdraget vidare till skolan. Lärarens roll för barnen liknar den prästen hade förr i fråga om makt, auktoritet och att vara en moralisk förebild. Läraren har givits ansvaret att genomdriva den värdegrund som definieras av styrdokumentet, vilket gör yrket till en högst etisk uppgift (Colnerud, 2002 s. 143). Eek-Karlsson (Elmeroth, 2012, s. 11-27) tar upp den makt som pedagoger har i skolan. Ju mer makt man har desto större ansvar har man också. Följande citat från läroplanen för förskola visar på hur moralföstran nu ligger i skolans händer:

”En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen.” (Lpfö 98 s.4).

Även Lotta Eek Karlsson i Elmeroth (red.) (2012) tar upp detta:

”Det blir sedan vår uppgift som lärare att fostra våra elever till medborgare som kan verka för att vårt samhälle utvecklas i en demokratisk anda” (s.13).

Tidigare forskning

I det första skedet av vår efterforskning utgick vi från vad den tidigare forskningen sa om termen utanförskap i förskolans barngrupper och vad pedagogerna kan tänkas göra för att motverka detta. En bit in i arbetet ändrades fokus för studien till termen exkludering. De sökord vi använde var ”Utanförskap” och ”Exkludering i förskolan*”. Vi insåg efter ett tag att vårt arbete är beroende av normativa uppfattningar, så sökte vi även på ”Normer i förskolan*” och ”Norm bland förskolebarn*”. Inriktningar på de arbeten vi hittade var åtgärder för att motverka utanförskap, hur uppmärksamma pedagoger är på exkludering och förskolans strukturella villkor.

De studier som handlar om *utanförskap* som har fungerat som bakgrund till vår frågeställning är tre studentuppsatser. Den ena är Bolg-Linder & Petterssons examensarbete *”Barn och utanförskap i den fria leken”* (2012). Det är en kvalitativ studie om hur uppmärksamma pedagogerna är på utanförskap och hur de arbetar förebyggande mot detta. Karamehdovic & Ascic (2013) examensarbete *”Du får inte komma på mitt kalas”* är ytterligare en studie vilken arbetar med kvalitativa intervjuer och har nästan samma frågeställningar. Skillnaden ligger i att de undersöker hur utanförskap uppkommer i barngruppen istället för hur uppmärksamma pedagogerna är på detta. Det tredje examensarbetet som behandlar utanförskap är *”Varför får inte jag vara med”* av Karlberg & Rodell (2008) som koncentrerar sig på vad pedagoger ser som bra metoder för att motverka utanförskap, vilket innebär att tyngdpunkten ligger mer på pedagogerna än barnen i uppsatsen och därför är intressant för vår studie. Ur de tre studentuppsatserna kan man utläsa slutsatser att barnens personliga egenskaper, vistelsemiljön i förskolan och pedagogernas metodologiska ansats för att motverka utanförskap är de faktorer som styr hur omfattande utanförskap blir i barngruppen. Men vi upptäckte att det inte i någon av uppsatserna fanns perspektiv på hur pedagogernas egna uppfattningar om utanförskap kan påverka hur detta arbete utvecklas. Denna slutsats gör att vi ser en lucka i forskningsmaterialet som vi kan fylla. Genom att flytta fokus från barnen till pedagogernas uppfattningar om exkluderande handlingars innebörd, hoppas vi att vi kan hitta ledtrådar till hur pedagogers föreställningar kan få konkreta effekter på omfattningen av utanförskap i barngruppen.

Mot bakgrunden att vi bestämde oss att fokusera på pedagogers uppfattningar om exkludering i den fria leken, blir Fanny Jonsdottirs (2007) avhandling *"Barns kamratrelationer i förskolan"* en mycket viktig text. Vi utgick till en början från textens behandling av utanförskapsbegreppet, men skiftet av fokus gjorde att avhandlingens huvudsakliga syfte fick hög relevans för vår studie. Avhandlingens huvudfråga är om förskolans *strukturella villkor* verkligen ger alla barn lika möjligheter att skapa vänskapsrelationer i barngruppen. Jonsdottir genomförde en sociometrisk studie där hon kartlade barns vänskapsrelationer och pedagogernas uppfattning av dessa barns sociala färdigheter. Hennes slutsats pekade på att den viktigaste faktorn som styr om ett barn ska bli utan vänskapsrelationer i förskolan är vilken avdelning som barnet går på. Faktorer som ålder, kön, antal barn i gruppen, antal pedagoger per barn, antal timmar per vecka i barngrupp et cetera inkluderades också i studien, men dessa visade inte innebära en högre riskfaktor än avdelningen barnet var placerad i. Det fanns också ett samband mellan pedagogernas uppfattning av barnens sociala förmågor och mängden barn som stod i utanförskap. På de avdelningar som de fanns flest barn utan några vänskapsrelationer sågs barnen generellt som mindre socialt kompetenta och prosociala av pedagogerna än de avdelningar som betecknades av det omvända. Detta pekar på att pedagogers uppfattning av barnens sociala förmågor möjligen kan fungera som självuppfyllande profetior. Sammanfattningsvis ger alltså Jonsdottirs resultat empirisk evidens för att pedagogers uppfattningar av barns sociala förmågor har direkta, till och med avgörande, konsekvenser för socialiseringsprocesserna i barngruppen. Att det saknas forskning som kartlägger pedagogers uppfattning om exkludering mellan barn och att Jonsdottir levererar evidens för att dessa uppfattningar kan vara avgörande, är de två faktorerna som bestämt fokus för vår studie.

Då vi hade utfört våra intervjuer och skulle förstå vårt resultat så insåg vi att vi även var tvungna att ta reda på tidigare forskning kring *normer*. Detta för att vi inte kunde analysera pedagogernas uppfattningar utan att förstå hur normer påverkar detta. Vi fick då upp ögonen för Tawfik och Abou-Hamads (2012) examensarbete *"Stora bestämmer och det är bara så! En studie om makt och normalitet i förskolan"*, som handlar om hur pedagoger skapar makt och normer bland barn i olika åldrar. Metoder de använt sig av är observation med pedagoger och gruppintervju med barn på förskolan. Detta för att ta reda på pedagogers användande av "att vara äldre eller yngre" och hur det påverkar barns identitetsskapande. Då Tawfik och Abou-Hamads utgår ifrån pedagogernas eget handlande utgår Hellman (2010) i sin avhandling *Kan Batman vara rosa? - förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* om hur normer och makt skapas mellan barn på förskolan. Hon har genom observation med barnen i fokus upptäckt hur barnen blir till ett subjekt i ett maktrelaterat samspel i leken. Leken och gruppen består av ett socialt rum där man genom att uppfylla normen får tillträde i. Med denna forskning har vi kunnat se att pedagogers normer kan få både positiva och negativa konsekvenser för barns vänskapsbyggande. Vi vill därför undersöka om detta kan vara en förklaring till varför barn exkluderas i den fria leken.

Sammanfattningsvis hoppas vi på att vår studie kan leda till att nya infallsvinklar på hur man kan förhindra att en exkluderande kultur i barngruppen uppstår. Genom att ställa pedagogerna i centrum hoppas vi på att hitta en förklaring till om deras uppfattningar om exkludering kan få reella konsekvenser för i vilken utsträckning detta skulle ske.

Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka och kartlägga pedagogers uppfattningar om exkludering bland barn på förskolan. För att undersöka detta, har vi utgått ifrån följande

frågeställningar:

- Vad är exkludering i den fria leken enligt pedagoger och vad kan orsaken vara?
- Vad kan exkludering få för konsekvenser för barns sociala utveckling och kunskapsutveckling enligt pedagoger?
- Hur kan man enligt pedagoger arbeta för inkludering i barngruppen?
- Vilken vikt tillskriver pedagogerna sitt eget beteende för att påverka omfattningen av exkludering i barngrupp?

Teoretiska perspektiv och centrala begrepp

I detta kapitel behandlar vi de centrala begreppen för analysen och redogör för vilka perspektiv som dessa begrepp utgår ifrån.

Exkludering, inkludering och utanförskap

I Thors (2007 s.110-124) bok beskrivs exkludering bestå av två aspekter. Den första är att exkludering förutsätter inkludering. Om det inte finns något att inkluderas i, kan inte någon exkluderas. De två begreppen blir på så vis ömsesidigt beroende av varandra. Den andra aspekten är att exkludering antingen kan innebära en systematisk exkludering, eller att exkluderingen endast är tillfällig (beroende på situation). Systematisk exkludering brukar motsvara med det man kallar mobbning. En person är då konsekvent utesluten ur en given gemenskap. Men man kan också tala om systematisk uteslutning som utanförskap. Skillnaderna i dessa begrepp är främst vems perspektiv man tar i fenomenet. I mobbningsbegreppet tar man främst fasta på att en grupp fryser ut en enskild individ från gemenskapen. Gruppmedlemmarna är alltså fenomenets huvudaktörer. Men systematisk uteslutning förstådd som utanförskap innebär att plocka bort gruppen som huvudaktörer. Här ser man inte några förklaringar i den uteslutande gruppen, utan perspektivet centrerar sig på den uteslutne. Vare sig den uteslutne är i utanförskap på grund av medveten utfrysning eller är så av ren översyn är inte intressant ur detta perspektiv. Konsekvenserna är densamma: Den som står i utanförskap är förnekad en plats i en gemenskap, inte tillfälligt, utan konsekvent. Tillfällig uteslutning däremot, kan till exempel handla om när barn vill skydda en pågående lek från den omförhandling av leken som gärna sker när en ny person vill vara med. Här sker uteslutningen som en ren konsekvens av situationen. Den som utesluts tillfälligt kan bli inkluderad när situationen förändrats.

När pedagoger i förskolans verksamhet förebygger exkludering används ofta begreppet *inkludering*. Löfdahl (2007 s. 59-64) tar upp flera exempel på förskolors inkluderande arbetssätt, som handlar om gemensamma aktiviteter där alla barn är med och blir sedda. Ett exempel som visar detta inkluderande arbetssätt är på en förskola där de använder sig av "Bamse" som verktyg för att låta barnen förstå ett specifikt budskap. "Bamse och hans vänner" förknippas med att vara vänliga mot och hjälpa varandra. Detta är ett tema som behandlar empati och hur man är en god vän. "Bamse och hans vänner" visades som en dramatisering, där alla barnen efteråt fick reflektera och diskutera. Barnen fick genom detta tema möjlighet att utveckla sin sociala och empatiska förmåga.

Makt, normer och sociala rum

De mest centrala begreppen för denna studie är makt och normer. Gällande normer blir Nilholms (2007) bok en mycket viktig text. Han gör en diskursanalys av utbildningsföreteelsen som kallas specialpedagogik. En diskurs handlar om att tala och skriva om något på ett särskilt sätt och för att göra detta måste man ha särskilda föreställningar om något. Det är dessa föreställningar som sedan utgör grundstenen för normer. Normen dikterar

vad som är ett problem och hur detta ska lösas. Det specialpedagogiska fältet behandlar barn som har svårigheter i skolan, på så sätt har hans text blivit ett sätt att förstå utbildningsväsendets normativa problemformuleringar. Att relatera normer till makt innebär att följa den idétradition där Foucaults maktanalys är mycket viktig (se Bartholdsson, 2008, Elmeroth, 2008, 2012). Detta innebär att betrakta makt som något man ges rätt att utöva snarare än att man äger makten i sig själv. Det innebär att inrätta styrningsrationaliteter där den som motsvarar vissa kriterier ges rätten att utöva makt enligt vissa givna mönster. Maktutövande kan innebära att utföra vissa sanktioner. En sanktion kan till exempel vara att exkludera någon ur en lek. Den som är inkluderad är så genom maktens goda vilja.

Att vara inkluderad innebär inte bara att medverka i en gemenskap i en lek, utan även att man tillskrivs *delaktighet* i den gemenskapen. Dolk (2013 s. 32-33) ger i sin avhandling en allmän syn på delaktighet som ett begrepp. Hennes användning av begreppet handlar om att ge barnen möjlighet att få vara med och utforma de normer som råder i förskolans verksamhet. På så sätt får barnen också vara med och fästa ramarna för verksamhetens förutsättningar. Hon menar att man genom att använda delaktighet som ett teoretiskt verktyg kan man få syn på vad individer har rätt att göra. Vad är acceptabelt i samhället? Om man går från ett brett perspektiv till ett mer specifikt i förskolan så kan man ta reda på vad som ses acceptabelt på avdelningen. Bland både pedagoger och barn. Vår användning av begreppet känns närmre Stigendals (2004 s. 44-48) förklaring. Han ger oss exempel på hur delaktighet ter sig mer specifikt i en grupp; för att känna delaktighet behöver man få vara med och bestämma, känna förtroende och kunna kommunicera. En pedagog i vår studie berättade om en pojke vilken kan illustrera Stigendals förklaring av begreppet på ett konkret sätt:

För några år sedan var det en pojke som inte fick vara med. Som man märkte väldigt tydligt, det är väldigt många år sedan. När han fick vara med så fick han alltid vara hund. För hund i leken har jag förstått genom åren är av minst värde... Jag tror att det var för att han hade lite svårt med språket, hade lite speciella behov som man kom på under tiden. Fick sedan gå i skolan i lite specialklass. Han var väldigt snäll mot de andra barnen, det var inget aggressivt eller någonting. Han var väldigt go och så men det var något speciellt. Han tog inte så stor plats för övrigt heller. Han var väl inte så spännande kan jag tänka mig. (ur intervju med Pedagog 4, 2013)

Detta exempel visar att ett *maktperspektiv* finns i leken som handlar om att ha *kontroll* och känna delaktighet. Det som avgör om ett barn får roll som hund tillskriven sig beror på att det inte har kontroll över vilken roll det får i leken utan istället får den tilldelad sig. Dessutom är denna roll oftast helt passiv, leken kan fortgå även om denna roll försvinner. Barnet blir på så vis inte fullt delaktig i leken. Johansson och Pramling-Samuelsson (2007) menar att erfarenheter av makt och hierarkier är viktiga för barns lekutveckling. De tar upp kontroll som en del av lekutvecklingen:

”Kontroll refererar till barns och vuxnas möjligheter att bidra, att förhandla om och förändra, samt att förhålla sig till det erbjudna samspelet.” (s.16)

Om man inte har förmågan att kontrollera vilken roll man kan ta i en lek och alltid blir tilldelad rollen som katt, kommer barnet endast ha möjligheter att göra de erfarenheter som är knutna till den rollen. Har man kontroll, har man även möjlighet att påverka hur leken ter sig.

Att vara delaktig innebär att vara förknippad med ett socialt sammanhang vilket en människas erfarenheter utgår ifrån. Löfdahl (2007 s. 22) skriver om hur barn tillsammans agerar och skapar förståelse för sin omgivning inom kamratkulturer. Detta främjar barnens sociala

utveckling, till exempel bildandet av vänskapsrelationer. Barnen möts med deras tidigare erfarenheter och lär sig tillsammans av varandra i gruppen. En kamratkultur mellan barnen på en avdelning kan även förstås som att de är inneslutna i samma *sociala rum*. Liknelsen med ett rum kommer sig av att de som är ”inne” i det sociala rummet uppmärksammas som deltagare, medan det som står ”ute” inte gör det, även om de är i samma fysiska rum. Det är sammansättningen av gruppen som gör att vi blir till ett visst subjekt. Sparrman (2006 s. 32-34) menar i sin bok som handlar om att barn skapar sig ett ”jag” som skiftar mellan olika situationer. Med detta menas att ett och samma barn kan vara tillbakadragen i en samling samtidigt som barnet däremot i leken kanske är mer företagsam. På samma sätt kan man påstå att beroende på vilken roll i leken som barnet tillskrivs eller själv tar, avgör vilken typ av maktutövning som är möjlig. Hellman (2010 s. 144) tar även hon upp identitetsskapande bland barn. Hon menar att subjektsskapande handlar om barns möjlighet till att få vara med och vara delaktig i en lek. Genom detta subjektsskapande kan de skapa sig en egen identitet som handlar om hur de ser på sig själva och hur andra uppfattar dem. Om barnet står utanför gruppens sociala sammanhang kan barnets självbild påverkas och det kan gå miste om ett identitetsskapande som är viktigt för barns personliga och sociala utveckling.

Denna studie utgår ifrån att makt, kontroll, delaktighet och sociala rum är beroende av givna *normer*. Eek-Karlsson beskriver den sociala normen som;

”något som talar om hur vi bör handla i en given situation, en så kallad handlingsanvisning” (se Elmeroth, 2012 s.18).

Vidare refererar hon till Coleman som menar att en norm existerar när rätten till ett visst handlande ligger i andra än den som agerar. Den som agerar enligt normen får därmed legitimitet för sitt handlande. Det kommer sig av att normer är intimt knutna till värden. Till exempel: Det ses som negativt att använda våld för att få som man vill. Värderingen i detta exempel är att användandet av våld är negativt, gör man det bryter man mot normen. Att lösa konflikter genom att diskutera ses däremot som positivt och det blir då en handlingsanvisning på hur man ska göra. När man kommer i konflikt ska man hantera det genom att diskutera fram en lösning. Detta är normen. Även om normer beskrivs som en handling, behöver det inte bara vara aktiva fysiska handlingar utan även rena föreställningar av fenomen. Wrethanders forskning visar att barn, i sitt behov att skapa en social ordning i gruppen, sorterar varandra utefter egenskaper såsom utseende, klädstil och intressen. (Thors, 2007 s. 120-121). Barn kan utifrån dessa premisser utesluta varandra ur gemenskaper. En viss klädstil kan till exempel tillskrivas ett negativt värde av en grupp. Den som bär dessa kläder kan alltså uteslutas. Att bryta mot en norm innebär att man kan förvänta sig negativa konsekvenser. För barn i den fria leken innebär detta ofta att ett barn utesluts ur leken och ur den sociala gemenskapen (Elmeroth, 2012 s. 19-21). Normer sett ur ett maktperspektiv innebär att den som agerar enligt gruppens normer har makten att påverka sin situation i gruppen, den har kontroll. Vi utgår också från att normer är kontextuell, situerad och konstrueras inom varje enskild grupp. Detta innebär att en grupp barn skapar sina egna normer i exempelvis en lek och dessa normer behöver inte nödvändigtvis vara förenliga med de normer pedagoger har konstruerat, eller hur normerna ser ut på avdelningen bredvid. Elmeroth (2008 s. 11-12, 28) skriver om makthierarkier och andrafiering där hon menar att olika grupper i samhället har en slags relation till varandra beroende på var makten ligger. En grupp är överordnad en annan grupp, vilken då har makten att definiera de andra som inte har makten. Det betyder att man följer de ideal och normer som råder i samhället. Det kan ha med etnicitet, religion, kön och sexualitet att göra. Om man däremot inte följer normen till exempel att man inte är heterosexuell så kan man hamna i underläge eftersom man går emot normen. Enligt henne skapas här ett ”vi” och ett ”dom”. Alltså vi som följer normen i samhället och dom som går emot den.

Vi har här tagit upp att de båda begreppen makt och normer hör ihop. Makt och normer möter varandra i kunskapsbegreppet. I en normativ praktik tilldelas de individer som befinner sig i normens mitt tolkningsföreträde. Bartholdsson (2008) ger oss exempel på hur detta kan se ut i skolans värld med det hon kallar "lärarprofessionalismen som seendepraktik" (s. 61). Hon menar att lärare anser att de i egenskap som professionella har förmågan att "se" verkligheten för var den egentligen "är". Deras uppfattning ses inte bara som det normala, utan som en rent rationell självklarhet där uppfattningen betecknas företräda det "goda" seendet. Att vara av annan uppfattning än detta "goda seende" är då att sakna förmågan att se barnets verkliga behov.

Leken

Eftersom vår studie behandlar exkludering i den *fria leken* anser vi att begreppet därmed blir viktigt att definiera. Hangaard Rasmussen (1993 s. 32-35) skriver i sin bok om fri lek som oftast är schemalagd inom förskolans verksamhet. Då leken är "fri" anses det vara en vuxen-fri lek, barnen bestämmer själva om innehåll och deltagande. Med vuxen-fri menas att pedagogerna på förskolan endast finns närvarande då barnen behöver deras hjälp. Exempelvis vid konflikt, eller att något barn inte har någon att leka med. Hellman (2010 s. 95) skriver i sin studie om barns möjlighet att komma in i leken. Hon tar upp att under den fria leken får barnen tillfälle att vara självständiga på ett demokratiskt sätt. Pedagogerna är inte på samma sätt närvarande och styr inte på upp samma sätt som i gemensamma aktiviteter. Detta för att pedagogerna har en föreställning om att barns kreativitet och fördjupning i roll-lek skulle minska om vuxna var närvarande. Pedagogernas frånvaro kan dock leda till att de barn som själva inte kan komma in i leken blir kvar utanför. Detta styrker även Löfdahl (2007 s. 31-32) som refererar till Löfdahl och Hägglunds (2006a) studie vilken visar att då vuxna inte finns i barns närhet när de leker så exkluderar barnen oftare än när vuxna finns närvarande.

Vi uppmärksammade under våra intervjuer att pedagogerna verkade ha en syn på barn vilken populärt kallas "det kompetenta barnet". Johansson (2011 s. 60-67) tar upp olika barnsyner och menar att det kompetenta barnet handlar om att man som vuxen ser barnet som likvärdigt. Man upplever alltså barnet som en människa med flera kompetenser, behov och erfarenheter och som är kompetent nog att avgöra vad dessa har för betydelse. När man talar om barn på detta sätt är det också vanligt att tala om barnens *lekkompetens*. Lekompetens innebär att ha förkunskaper om hur en lek fungerar på den avdelning de är, och hur man förhåller sig till den norm som råder där. Denna idé om lekkompetens har starka band till Nilholms (2007) analys av specialpedagogiken. Han benämner i sin text ett antal huvudsakliga perspektiv vilka styr våra föreställningar om elevers problem i skolan. Ett av de perspektiv Nilholm (2007 s. 25-36) skriver om är det *kompensatoriska perspektivet*. Detta synsätt handlar om när man tycker att det är barnet man ska förändra. Detta sker genom att man först identifierar barn som man anser har problem, sedan skapar man en psykologisk eller neurologisk förklaring till dessa problem och slutligen skapar man metoder för att kompensera eleven för sina problem. I den fria lekens kontext innebär detta perspektiv att barnet måste passa in och lära sig kulturen. Barn som utesluts ur en gemenskap blir så på grund av sina egna brister och dessa brister benämns som avsaknaden av lekkompetens. Barnets brist på lekkompetens ska sedan kompenseras genom att pedagogen arbetar fram metoder som neutraliserar problemet. Ett annat perspektiv Nilholm nämner är det *kritiska perspektivet*. Genom det kritiska synsättet ser man på skolan och verksamheten som det som "ansvarar" för hur barnen passar in. Barn som står i utanförskap förstås göra så därför att något i verksamheten gör att barnet exkluderas. Problembilden skjuts från person till organisation. Detta sätt att analysera problem på innebär att hålla sig kritisk till den verksamhet man själv är del av.

Lekregler brukar handla om att förstå sin roll, ha fantasi, förståelse för leken, att bidra med

något i leken, lyssna på de andra och inte bråka eller förstöra. Pedagoger kan hjälpa barn att förstå dessa lekregler. Att få tillträde i leken handlar om att ha hög lekstatus enligt Hellman (2010 s. 157). Hon menar att barn som har hög lekstatus utmärker sig genom att ha hög självkontroll, inte vara för bestämmande, är duktig på att uttrycka sig och förhandla. De är heller inte involverade i konflikter. Dessa barn är oftast populära bland andra barn och pedagoger. Barn som har låg lekstatus brukar betraktas ha motsatta egenskaper. Ytterhus (2003 s. 41-44) skriver i sin bok att alla barn inte har möjligheten att klara av att ta sig in i en lek som pågår. Det är en utmaning och handlar om att barnet måste ha skaffat sig en slags förkunskap om handlingen i leken, annars riskerar barnet att bli uteslutet av de andra. Ytterhus beskriver hur barn använder sig av olika tillvägagångssätt för att få komma in i leken. Ett sätt som barn använder är att stå bredvid leken och se glad ut för att något av de lekande barnen ser detta barn och bjuder in till lek. Ett annat är att stå bredvid leken och iaktta vad den handlar om för att skaffa sig kunskap om vad som kan vara ett bra sätt att ta sig in. Ett exempel är i en djurlek där katterna och hundarna strider mot varandra. Om barnet upptäcker att kattlaget är en mindre än hundarna, kan det vara ett fungerande sätt att fråga; ”behövs det en till katt eftersom ni är en för lite?”

För att barn ska förstå den kultur som styr leken måste de ha en insikt i den barngruppens *kamratkultur*. Löfdahl (2007 s. 15-16) skriver att barn enligt Corsaro skapar detta när de möts i ett visst sammanhang under en längre tid och blir till en grupp. Löfdahl beskriver begreppet:

”..de processer där normer, attityder och värden kommer till uttryck i lekar och andra aktiviteter är likartade inom en grupp barn på samma förskola, men varierar över tid och mellan kulturer” (s.15).

När barn har skapat sig en förståelse för kamratkulturen förstår de också lättare var den sociala makten ligger. De har en medvetenhet över hur de ska förhålla sig till de andra barnen, hur man skapar sig en position och vilken position man själv intar. Detta är grunden för kamratkulturer, hur man agerar i samspel med andra (Löfdahl, 2007 s. 15-16). Detta gäller även i lekar. Inom dessa kan man skapa små lekkulturer. En pedagog gav ett exempel om en lek med en tågbanan. När barnens tåg närmar sig tunneln säger de ett visst ord till exempel ”kaffekokaren kommer!”. Detta gör alla barn, det har blivit ett internt skapat innehåll. Tågbanaleken på avdelningen bredvid har kanske inte alls detta innehåll. Om ett barn ska leka med tågbanan tillsammans med de andra och inte är införstådd med den skapade överenskommelsen om ”kaffekokaren”, kan det barnet framstå som mindre lekkompetent av de andra barnen, den har alltså inte följt normen för leken.

Viktigt att tillägga är att barns kamratkulturer, som Corsaro benämner det, inte ses som isolerade från vuxenvärlden. Barn återskapar vuxnas handlingar i sina lekar inom kamratkulturer. De ses som aktiva utforskare av de vuxnas sammanhang och utövar samma sak med andra barn. Men deras handlingar blir inte en direkt kopia av den, den blir annorlunda, den blir reproducerad (Ivarsson, 2003 s.56-57). De kan exempelvis utöva ett maktspel mellan varandra som de upplevt utifrån vuxen-världen och som de tolkat på sitt eget sätt. (Löfdahl, 2007 s. 15-16). Det kan till exempel handla om att barn kan leka ”samling”, de värderingar som projiceras där kommer ifrån de vuxna, men omtolkas av barn.

Metod

Här kommer vi att presentera vår intervjumetod och hur vi gjort vårt urval. Vi kommer även att diskutera de villkor som anger studiens validitet och reliabilitet samt vilka etiska överväganden som gjorts.

Intervju som metod

För att få reda på pedagogers uppfattningar om inkludering och exkludering bestämde vi oss för att använda samtalsintervjuer som metod.

”Målet med intervjun är ... att framkalla spontana beskrivningar som är baserade i intervjupersonernas egen verklighet.” (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007 s. 298).

Denna beskrivning ansåg vi var passande för den typ av forskning som vi tänkt genomföra eftersom vi inriktat vår studie på pedagogers uppfattningar och erfarenheter. Vi ansåg då att de spontana beskrivningarna som framkallas av en intervju bäst skulle synliggöra dessa.

Vi använde oss av intervjuguiden enligt Esaïasson mfl (2007 s. 298) och Björndal (2005) för att få tips om hur en bra intervju görs och hur frågor utformas. Vår intervjumetod liknar den som beskrivs som ”samtal med hjälp av en intervjuguide” (Björndal 2005 s. 92), vilket är en lite mer strukturerad form av samtalsintervju. Detta är en flexibel intervjuform vilket innebär att man kan ändra sina frågor och ställa följdfrågor utefter hur intervjun fortlöper. Vi följde denna modell och märkte att följdfrågor kom naturligt. När vi till exempel frågade pedagogerna om de kunde ge några exempel på barn som har svårt att komma in i leken, behövde vi sällan ställa följdfrågan; vilka de tror anledningarna till detta var. Svaret på denna följdfråga kom oftast redan i svaret på frågan om barn som har svårt att komma in i leken. Björndal nämner vidare att man ska hålla sig öppen för den intervjuades berättelser som ibland kan avvika från den faktiska frågan, men samtidigt se till att man inte tappar fokus på de frågor som man vill ha svar på.

Denna intervjuform är kvalitativt upplagd vilket innebär enligt Björndal (2005 s. 108) att man är öppen för förändringar i frågornas upplägg och ordning allteftersom intervjun utvecklas. Detta för att få ut så omfattande information som möjligt från den intervjuade. Att intervjun är organiserad att vara flexibel kommer sig av att det är pedagogernas uppfattningar om något vi är ute efter, vilka vi vill mena bäst kommer fram om de spontant får reflektera över frågorna. Vi finner stöd i detta även hos Esaïasson mfl (2007 s. 285) som menar att när vi vill veta hur människor uppfattar sin värld, är det samtalsintervjun som är den mest lämpliga metoden. Det vi ser kan vara nackdelar med vår metod är att vi inte kan veta att det pedagogerna säger stämmer med verkligheten. Om vi hade haft mer tid så hade vi kompletterat intervjuerna med observationer av pedagogerna. Då hade vi observerat pedagogernas handlingar under fri lek och i eventuella exkluderingsituationer. Det hade kunnat ge oss en mer sann bild av deras sätt att arbeta. Nu kan vi endast basera vårt resultat på de svar vi fått.

Urval

Vi kom fram till att intervjua två pedagoger var, allt som allt blev det alltså sex personer. Det var så många vi ansåg att vi hade tid med, då intervjusvar tar tid att sammanställa. Vårt examensarbete ska göras inom ett visst antal veckor, därför ville vi begränsa oss. Hade vi haft mer tid hade vi kunnat intervjua fyra personer var och då kunnat få ett bredare resultat. Det

hade varit lättare att se om de mönster vi såg nu hade kunnat styrkas av fler eller att nya mönster upptäckts.

Vi letade inte upp nya förskolor utan intervjuade de pedagoger som fanns tillgängliga på våra Vfu-platser. Vi kopplar vårt val till vad Esaiasson mfl (2007 s. 214) menar med bekvämlighetsurval även kallad första-bästa-urval. Detta innebär att man gör vad som är enklast. För oss var det lätt att kontakta de pedagoger vi känner sedan innan och få tillstånd att intervjua dem. Några av de vi intervjuade var våra handledare som redan hjälpt oss i vår utbildning. Dessa visste vi skulle ställa upp. Det hade blivit svårare för oss att söka upp nya förskolor och pedagoger att få intervjua.

Pedagogerna vi intervjuade har varit verksamma i förskola mellan 18 till 41 år, och hade dessutom arbetat på de aktuella avdelningarna flera år. Vi intervjuade både förskollärare och barnskötare. Vi hade ingen tanke bakom detta val utan vi intervjuade de som var tillgängliga vid tillfället. Även detta har att göra med vårt bekvämlighetsurval.

Genomförande

Innan vi till sist begav oss ut och intervjuade våra informanter prövade vi våra frågor genom att intervjua varandra. Detta för att vi ville bli uppmärksamma på om frågorna var så klara och tydliga som de såg ut på pappret och för att skaffa oss en uppfattning om hur bra frågorna var för vår frågeställning i studien.

Vi spelade in ljudet i intervjuerna för att inte behöva anteckna under tiden, utan lägga fokus på samtalet. Det är också bra att ha inspelningen för att kunna gå tillbaka och inte glömma bort vad som sagts. (Björndal, 2005 s. 71). Björndal (2005 s.93) talar om intervjuklimat och hur det påverkar intervjun. Den optimala miljön anser han vara en lugn plats utan störningsmoment. Två av oss hade möjlighet att utföra intervjun i ett enskilt rum. En av oss fick utföra intervjuerna utomhus bland barnen på grund av att ingen vikarie hade hunnit ordnats.

Intervjuerna tog mellan 12 och 30 minuter. Samtliga intervjuer utfördes 15/11-13.

Vi hade en ”uppvärmningsfråga” i början av intervjun som löd: ”Hur länge har du arbetat som pedagog?”. En uppvärmningsfråga menar Esaiasson mfl (2007 s. 298) är bra för att skapa en trygghet inför intervjun. Vi försökte formulera enkla frågor utan akademiskt språk. Esaiasson mfl (2007 s. 298) menar att det är för att den intervjuade ska förstå frågan direkt. Den intervjuade ska inte behöva lägga tid på att fundera på vad vi menar med frågan. Huvudfrågan i vår intervju löd: ”I pedagogiken pratar man ofta om exkludering i den fria leken. Vad tänker du på då?” Majoriteten av pedagogerna var osäkra på vad exkludering var. Detta gjorde att vi fick förklara begreppet och sedan ställa frågan igen. Vid förklaringen av begreppet användes ord som uteslutning, ”inte får vara med” och utanförskap bland annat. Vår huvudfråga besvarades mestadels utifrån dessa synonymter.

Vi ville även undvika ”varför-frågor”. Detta menar Esaiasson mfl (2007 s. 298) är för att inte den intervjuade ska ställa sig till svars. Björndal (2005 s. 94) anser att ett bra sätt att få struktur på samtalet är att dela upp frågorna efter olika teman. Vi utgick ifrån detta då vi utformade frågorna utifrån tre olika kategorier; *erfarenheter*, *konsekvenser* och *åtgärder* för att kunna få svar på våra frågeställningar.

Analysmodell

I skapandet av vår analysmodell tog vi hjälp av Stukat (2005, s. 37-38) som menar att man först transkriberar och sedan skär analyserar i olika steg. Man försöker hitta likheter och skillnader, och även försöka hitta olika mönster som man sedan kategoriserar. Syftet med denna analysmetod är att finna ”kvalitativt åtskilda” synsätt. Konsekvenserna av att arbeta utifrån denna modell är att datamaterialet distribueras likt en karta som ger en övergripande bild av informanternas uppfattningar om våra intervjufrågor. Det blir däremot svårt att göra hierarkier, graderingar och dylikt av informanternas svar. Om vi skulle göra detta på ett rättvist sätt hade vi behövt någon form av kvantitativ bedömning, till exempel hur många gånger informanterna utnyttjar vissa nyckelord eller när dessa nyckelord framträder i resonemanget. Men vår frågeställning var av beskrivande karaktär, syftet med frågorna var att undersöka *vilka* uppfattningar som existerar bland pedagogerna. Gradering och värdering av svar är alltså sekundärt för analysen.

Stukat (2005, s. 37-38) påpekar att använda sig av en kvalitativ metod för intervjuer är tidskrävande och att det därför är att föredra att ha ett litet antal informanter. Vi hade bara sex informanter och upplevde att metoden var väldigt tidskrävande. Om vi hade haft fler hade vi troligen inte hunnit utföra en lika genomarbetad analys, men det hade i högre grad varit möjligt att göra mer tillförlitliga generaliseringar. Vi ansåg dock att ett mindre material som var mer genomgående analyserat innehar högre trovärdighet än ett mer omfattande arbete vilket bara genomgått en snabb bearbetning. Därför gjorde vi denna prioritering.

När vi skapade våra intervjufrågor utgick vi från tre teman som vi ansåg våra frågeställningar utgick ifrån. Dessa teman var: Syn på exkludering, åtgärder för inkludering och konsekvenser av exkludering. Vi hade i och med detta redan skapat ett en väldigt enkel kategoriseringsmodell innan vi sammanställt data. Vi kategoriserade informanternas svar inom varje tema och försökte sen att jämföra, hitta likheter och skillnader bland intervju svaren. Fokus var hela tiden på att beskriva svaren vi fick, resultatet blev en genomgående uppräkningslista av olika svar vi fick av intervjuerna. Som nämnts ovan gjorde vi ingen medveten ansats att försöka ange ett visst svar som mer signifikant än ett annat. De tillfällen i resultatet då det ändå går att utläsa en värdering svaren emellan gör läsaren rätt i att hantera detta med skepsis. Värderingarna ska snarare utläsas som att vi menar att vissa svar har haft ett resonemang som varit tydligare och enklare att reda ut än andra. Inte att ett visst svar från pedagogernas synvinkel varit viktigare för ämnet än ett annat.

Då vi genomfört intervjuerna satt vi var för sig och gick igenom de intervjuer vi själva genomfört. Vi lyssnade noga och skrev ner svaren detaljerat. Efter detta lyssnade vi tillsammans på alla intervjuerna och sammanställde svaren. Vi ansåg att det var viktigt att samtliga medförfattare till texten lyssnade igenom det obearbetade materialet så att alla fick chansen att uppmärksamma eventuella avvikelser i sammanställningen varje författare gjort.

När sedan intervju svaren var kategoriserade under de tre teman vi angett började vi analysera dem med hjälp av litteratur och tidigare forskning. De teoretiska utgångspunkterna vi hade var norm, makt, sociala rum, delaktighet, exkludering och inkludering.

Avslutningsvis vill vi påpeka att metoden är skapad för att tillföra nya forskningsfrågor. Den är alltså inte skapad för att försöka utröna några sanningar om exkludering och utanförskap, utan bara för att uppfinna frågor som kan ge ny förståelse för problematiken. Det är detta som gör den kvalitativa metoden som allra bäst lämpad för vår studie. En enkätundersökning till exempel, hade berättat minst lika mycket om författarnas föreställningar om exkludering och utanförskap då en sådan undersökning inte innehar samma flexibilitet till frågan som

samtalsintervjun har.

Reliabilitet

När man pratar om reliabiliteten i en undersökning menar man hur sann eller pålitlig den är. Stukat (2005 s. 133) uttalar sig om hur man kan få en högre trovärdighet i sin undersökning genom att använda sig av rätt slags metoder. Hur trovärdiga blir alltså våra intervjuer? Det handlar enligt Stukat om att upptäcka de faktorer som faktiskt påverkar. Vi måste alltså analysera vår egen metod för att se vad som skulle kunna påverkat resultatets trovärdighet.

För att öka trovärdigheten med vår metod så antecknade vi relevant information under intervjun som av någon anledning inte kom med på inspelningen. Till exempel egna funderingar som kom upp under tiden, yttre faktorer. Men även som en gardering ifall våra inspelningsutrustningar skulle svika oss. Två av oss använde sin mobiltelefon och Apparna "Italk" och "Easy voice recorder". En av oss använde inspelningsfunktionen på en digitalkamera. Med denna hjälp kunde vi få en så uppriktig uppfattning av pedagogernas svar som möjligt. Det som istället kan ha dragit ner på reliabiliteten var då en av oss intervjuade utomhus (som vi tidigare nämnt). Eftersom pedagogen fick avbryta ett flertal gånger vid inspelningen då barnen krävde pedagogens uppmärksamhet, kan detta kan ha bidragit till att dessa två intervjuer blev något kortare, ytligare och mindre sammanhängande. Vi anser att detta kan ha minskat reliabiliteten en aning, men vi kan dock inte veta säkert eftersom vi ändå anser att dessa intervjuer blev informativa och gav bra material att analysera med.

Validitet

Att man har en hög reliabilitet i undersökningen betyder inte automatiskt att man har en hög validitet i den. Validitet handlar enligt Stukat (2005 s. 134-135) om hur man verkligen vet att man undersöker det som är själva syftet med studien. Validiteten visar på om man har tillräckligt med frågor vid en intervju för studien. Finns det mer att ta reda på för att uppnå bästa resultat? Det handlar även om vilket förtroende som finns mellan intervjuaren och informanten. Ger de med andra ord uppriktiga svar som sedan används i undersökningen? Om ett förtroende inte skapats kan detta påverka genom att informanten inte vill visa sina sämre egenskaper och då svarar på ett visst sätt som inte blir sanningsenligt. Därför är det viktigt att få informanten att känna sig bekväm. Validiteten i vår undersökning har ökats genom att vi utförde intervjuerna med pedagoger vi känner väl på våra Vfu-platser. Hellman (2010 s. 56) skriver i sin avhandling om vikten av forskarens och informantens relation till varandra. Det handlar om att man som forskare har ett ansvar för att skapa en trygg och tillitsfull relation för individen som ska intervjuas. Det kan vara en fördel om man redan skapat ett förtroende för varandra innan intervjun sker eftersom man då kan få mer ärliga svar. Vilket också påverkar studien som då visar ett förtroget resultat. Eftersom vi i vår studie har valt att intervju pedagoger på våra Vfu-platser (där vi varit i 3 år) kan vårt resultat också påverkas av våra nära relationer till pedagogerna som vi intervjuade. Det som däremot kan bli ett problem av detta är exempelvis att pedagogerna känner att de måste upprätthålla en viss bild som vi redan har av dem. Intervjun kan även bli subjektiv eftersom man har en viss relation till varandra.

Stukat (2005 s. 136) skriver om generaliserbarhet som handlar om man kan dra undersökningens resultat till en större del befolkningen eller endast av den grupp som intervjuats. Eftersom vår studie är av kvalitativ karaktär och då relativt liten, så är det omöjligt att generalisera svaren till alla pedagoger på förskolor. Däremot använder vi resultatet i denna kvalitativa studie och relaterar till andra studier och drar utifrån detta vissa slutsatser, även om de inte är generaliserbara.

Etik

Vi förberedde pedagogerna innan intervjuerna genom att berätta att syftet med intervjun var att få deras syn på exkludering i barngruppen. Vi berättade även att de var anonyma i studien. I vårt resultat och analys kommer vi att kalla informanterna för pedagog 1, 2, 3, 4, 5, och 6. Vi nämnde även att namn på barn som pedagogerna nämner i intervjun som exempel fingeras. Det gäller även vår inledande text om Alice, som egentligen heter någonting annat. Björndal (2005 s. 143) skriver att det är viktigt att materialet i en studie exempelvis ifrån ljudinspelning inte sprids ut. Det gäller alltså ur ett etiskt perspektiv tystnadsplikt gentemot den intervjuade, vilket är viktigt att ta hänsyn till. Björndal (2005 s. 139) menar, utifrån Gren (2001) att vid en undersökning ska man följa ett antal etiska principer. *Principen om självbestämmande* handlar om att alla människor får göra ett eget val, man har rätt att säga nej. Innan vi intervjuade berättade vi för informanterna att det var frivilligt att ställa upp så de inte skulle känna sig tvingade. *Principen om minimalt lidande* handlar om att man så mycket som möjligt ska förhindra skada för den intervjuade. Om vi hade glömt att avkoda namnen på våra informanter hade läsaren kunnat veta vem som sagt vad. Detta hade kunnat skada den intervjuade som trott sig vara anonym. Därför var vi noga med detta. Om vi hade skrivit namnen på de barn pedagogerna pratar om hade detta kunnat komma barnen och deras familjer till skada. Detta ville vi förhindra. Vi valde att inte nämna förskolorna alls, ens i geografisk förklaring. Vi ville vara på den säkra sidan, att det inte skulle gå att identifiera pedagogerna.

Diskussion av metod

Vår huvudfråga löd som följer: ”I pedagogiken pratar man ofta om exkludering i den fria leken. Vad tänker du på då?” I samtal med vår handledare för vår uppsats (Hellman, 2013 personlig kommunikation) framkom det att denna fråga kan uppfattas som en så kallad ”forskningsfråga”. Det innebär att frågan inte ställs som den skulle i vardagen, utan har tydliga kopplingar till diskursiva uttryck ifrån forskarvärlden. Colnerud (2012) skriver om yrkesspråk och menar att som grupp har man ett särskilt gemensamt språk som alla i gruppen använder. Man kommunicerar på ett särskilt sätt med samma begrepp och har en gemensam förförståelse för dessa. Vi som lärarstudenter är en grupp som är vana vid begrepp som till exempel exkludering då det är något vi forskar om nu. Detta gjorde att vi inte reflekterade över hur vi utformat frågan som innehöll ordet ”exkludering”, eftersom för oss är ordets betydelse självklart. Problemet med vår huvudfråga blev att pedagogerna vi intervjuade hade svårt att uppfatta vad vi eftersökte. Men detta blev på samma gång en fördel: Då informanterna tvingades komma med följdfrågor för att förstå frågan, blev följdfrågorna intressanta för analysen. Vilka följdfrågor genererade huvudfrågan? Detta innebar att vi kunde få ett ytterligare sätt att svara på frågan om vilka föreställningar pedagoger har om exkludering. Genom att analysera följdfrågornas innebörd, får man ytterligare en vinkling på deras tolkning av begreppet.

Vi hade en fråga som löd ”Har du något exempel på något barn som haft svårt att komma in i leken?”. I efterhand när vi tittar på frågan ser vi att vi kan ha påverkat pedagogerna att tänka på specifika barn istället för händelser. I vår analys utgår vi ifrån vilka normer pedagoger verka ha. Vår fråga kan ha påverkat informanternas svar på ett sådant sätt att deras normer får en koppling till person snarare än aktivitet. Vi kan därför inte säkert säga att pedagogerna har ett arbetssätt som utgår från barnen som person eller verksamheten i helhet. Vi kan däremot uttala oss om *hur* dessa pedagogers normativa uppfattningar ser ut.

Hade vi haft mer tid till vår undersökning hade vi även observerat barngruppen under fri lek

en tid. Detta material hade vi sedan kunnat jämföra med intervjusvaren för att få en djupare insikt kring vårt ämne.

Resultat och Analys

I detta kapitel kommer vi att sammanställa vårt resultat och analysera detta med hjälp av litteratur, de begrepp vi tidigare förklarat och genom ett normperspektiv. Vi har delat upp resultatet i tre huvuddelar – pedagogers uppfattning, åtgärder och konsekvenser av exkludering.

Pedagogers syn på exkludering

Här kommer vi bearbeta de svar som pedagogerna gett angående deras uppfattningar om exkludering.

Pedagogernas definition av exkludering – en aktiv uteslutning

När vi frågar våra informanter om vad de tror ”exkludering i den fria leken” innebär möts frågan för det mesta av en viss tvekan, många gånger med en inledande tystnad. Vi tolkar denna tystnad som att informanterna är osäkra på vilket innehåll som vi efterfrågar med denna fråga. En möjlig förklaring till detta kan vara att frågan innehåller ”I pedagogiken pratar man ofta om”. Påståendet kan uppfattas som att pedagogen borde reflektera kring denna fråga ofta och göra så i termer om exkludering, vilket denne kanske inte gör. Vissa pedagoger verkade heller inte vara bekanta med ordet exkludering, vilket kan vara en ytterligare förklaring till tystnaden. I vilket fall som helst var det vanligt att informanten ställde motfrågor gällande begreppet och att då relatera det till ordet inkludering. När pedagogen till sist kände sig säker på vad som åsyftades med ordet exkludering och att det relateras till en ”fri lek”-kontext svarade de i regel att barn inte fick vara med. Ett exempel är Pedagog 4 som sa;

...Att man inte får vara med att man utesluter någon ur leken. Sedan vet inte jag om det betyder att man kan vara två och utesluta varandra eller om det är en i en grupp. Det måste ju vara samma antar jag. (ur intervju med Pedagog 4, 2013)

Informanterna använde sig ofta av ordet uteslutning som synonym när de omformulerade frågan. Begreppet uteslutning verkade få pedagogerna att tänka på individuella barn, som är inneslutna i en gemenskap, vilka aktivt stöter bort ett annat barn vilket framkommer i nedanstående citat;

Jag ser framför mig ett barn som aktivt utesluts ur en lekgemenskap... där leken innefattar en slags gemenskap... alltså jag tänker att det är en aktiv handling, alltså när du säger exkludering... så tänker jag att man inte vill släppa in det här barnet i det man håller på med, så tänker jag mig det. (ur intervju med Pedagog 2, 2013)

Ur citaten tolkar vi att pedagogerna uppfattar exkludering som en aktiv handling som är medveten. Ett eller flera barn tar alltså ett beslut om att ett eller flera barn inte ska ges delaktighet i en aktivitet. Utifrån Stigendals (2004, s. 44-48) definition av delaktighet betyder detta alltså att den exkluderade parten inte har möjlighet att bestämma i leken. De får heller inget förtroende av de som är inkluderade i aktiviteten och inte får möjligheten att kommunicera på ett sådant sätt som det exkluderade barnet önskar. Perspektivet pedagogerna ger är utifrån den som är utesluten; det ges inga förklaringar till varför en part utesluts ur

leken. Bara att denna handling sker. Utifrån kamratkultursbegreppet (Löfdahl, 2007, s. 15-16) betyder pedagogernas uttalanden att de uteslutna inte får tillgång till den sociala kontext som gruppen befinner sig i. Att inte kunna vara en del av denna kontext innebär att man inte kan skaffa sig ny kunskap om den. På så vis kan den som är utesluten gå miste om ett lärande om vad den kontexten innebär. Kunskap och deltagande sitter alltså ihop utifrån detta perspektiv.

Vilka barn exkluderas?

Då pedagogerna i intervjuerna ger exempel på barn som blivit exkluderade ser vi en tydlig tendens i dessa beskrivningar till att nämna handlingar vilka har att göra med handlingsutrymme i det sociala rummet. Här har vi ett exempel på detta;

Jag tror att det (exkludering i leken) finns i alla barngrupper och det är vårt arbete att jobba med detta, att det finns bland vissa barn under vissa tider. Visst, vissa barn är blyga men så finns det de också som inte har de rätta verktygen, som blir exkluderade för att de inte kan vara med på ett schysst sätt. Det kan vara den blyga Lisa som inte våga vara med till den domderande Karin som hoppar in leken och tar över utan att läsa av vad de andra vill. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

I citatet ovan diskuterar pedagogen att "vissa barn" blir exkluderade. Vi tolkar detta som att det inte är några slumpmässiga barn som blir uteslutna. Denna tolkning förstärks av att informanterna visar tydliga tendenser på att uttrycka barns grad av handlingsutrymme i leken som ett resultat av inneboende kvaliteter, snarare än enskilda handlingar. Barnen beskrivs som att de *är* eller *har* något, till exempel;

Har ett stort jag. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Om man är den som bestämmer hela tiden i alla lekar, kan man riskera att tillslut bli utesluten. (ur intervju med Pedagog 3, 2013)

Har en personlighet som inte alltid passar in i just den gruppering som är då. (ur intervju med pedagog 1, 2013)

Handlingar som pedagogerna anser leder till exkludering verkar inte kunna separeras från den person som utför handlingen, vilket förklarar varför informanterna ger uttryck för att förstå exkludering som ett resultat av inre kvaliteter. Om vi använder oss av Bartholdssons (2008) analys av normaliseringar kan detta uttalande förstås som ett uttryck av föreskrivande normalitet, vilken har likheter med principen om normalfördelning. Pedagogen beskriver två hypotetiska barn vilka utför handlingar som båda relaterar till graden av handlingsutrymme i det sociala rummet: "Den blyga Lisa" tar alldeles för lite utrymme i interaktionen för att det ska anses vara positivt, medan "domderande Karin" tar ett så stort utrymme att andra barn inte vill leka med henne. Båda barnen beskrivs som extremer på en normalfördelningskurva vilken mäter graden av handlingsutrymme. De barn som är inneslutna i gemenskapen är de barn som befinner sig emellan "Blyga Lisa" och "Domderande Karin" om man använder denna analysmodell. De utgör normen, men definieras utifrån avvikarna, de som står utanför gemenskapen. På så vis blir inneslutning och uteslutning ur gemenskapen en fråga om relationer till normer. De som står utanför blir förstådda som avvikare därför att normen utgör protokollet för gemenskapen. Detta innebär att de föreställningar pedagoger har om en lekgemenskap blir den avgörande kraft som dikterar vilka barn som ses som uteslutna.

Elmeroth (2012, s. 11-12) skriver om normalitet och menar att de föreställningar som normer

utgör innebär att förväntningar skapas på hur barn ska uppträda och vara. Om vi använder oss av Elmeroths förståelse för normer för vår tolkning av pedagogers uppfattning om barn som blir uteslutna, kan vi se att deras föreställningar är en fråga om subjektsskapande. De barn som pedagogerna beskriver som uteslutna beskrivs inte i termer om handlingar i relationer till norm, utan som subjekt som agerar sant efter sin natur. Denna hållning skiljer sig från Sparrmans (2006) begrepp om subjektspositionering, där ett barn kan förstås som exempelvis både blygt och utåtriktat. En möjlig förklaring till detta är att pedagogerna resonerar kring den fria lekens kontext. De kan mycket väl förstå barnet som subjektspositionerat i relation till andra aktiviteter i förskolan, till exempel samlingen och vuxenstyrda gruppaktiviteter, men i vilket fall som helst förstås barnet i den fria leken som ett subjekt med en "sann" position. Det som gör barnen till "sanna" subjekt är de förväntningar som den vuxne pedagogen har på barnen (Elmeroth, 2012, s.11-17). "Barnet som är den som bestämmer hela tiden" förstås som ett subjekt: Barnet *är* bestämmande. Det som gör att barnet *är*, är de förväntningar pedagogen har på barnets handlingar.

Mognad och brist av erfarenhet

Då informanterna beskrev barn i utanförskap i termer om inre kvaliteter, var det vanligt att man gav en bakomliggande förklaring till dessa. Flera av våra informanter identifierade barns mognad som en faktor för detta och uttryckte det som att kunna "ge och ta". Framför allt var det brister i förmågan att "ge" och höga krav på att kunna "ta" som pedagogerna såg som förklaringar till att ett barn exkluderas ur en gemenskap. Pedagogerna beskrev detta som;

Barn som inte har "tu-tagandet" klart i sin utveckling. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Emellanåt uppgav pedagogerna istället att brist på erfarenheter förklarade varför ett visst barn har svårigheter att ta sig in i en lekgemenskap. Till exempel att ett barn skulle sakna syskon och sällan få möjlighet att leka med andra barn eller att de är obekanta med den genre som existerar i leken;

De kanske inte har den erfarenheten hemma, de kanske är ensam barn och inte sett så många andra barn leka. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

I detta uttalande syftar informanten på att barnet skulle sakna erfarenheter av samspel med barn i största allmänhet. En snarlik och mer förekommande uppfattning bland de intervjuade verkar vara att barn som inte har mer långvarig relation till den specifika avdelningen har svårare att bli delaktiga;

Enklare om man kommer in på avdelningen från början, då växer man in i avdelningen på ett naturligt sätt. Kommer man in som äldre och inte tar för sig så är det svårare. (ur intervju med Pedagog 3, 2013)

Vi tolkar detta uttalande som att pedagogerna anser att ett barns brist på erfarenheter av de barn som redan går på förskolan och att de barnen har en mer långvarig relation till varandra, gör att det barnet oftare blir exkluderat. Om vi ser på detta uttalande utifrån Corsaros begrepp "kamratkulturer" i Löfdahl (2007, s. 15-16) så handlar det om att barnen skapar sig en förståelse för den sociala ordningen i barngruppen. Detta för att de vistas under en längre tid i den gemenskapen och då är kunskap kring den viktig för att hitta sin plats i gruppen. Den sociala ordningen arbetas alltså fram över tid, den konstrueras av barnen på basis av erfarenheter från verksamheten. Kunskapen om ordningen är närmast likställd med erfarenhet, barn som inte har erfarenheter av de andra barnen i gruppen förstås alltså som mindre

kunnande. Att sedan dessa ”mindre kunnande” barn ses som mer benägna att exkluderas betyder att pedagogerna ser ett samband mellan utanförskap och kunskap. Detta kan förstås som att den sociala ordningen internaliseras till föreställningar om hur denna ska vara. Den normaliseras och barn som inte är införstådda i dessa föreställningar blir exkluderade på basis att de inte kan verka i gemenskapen på normernas villkor.

Oavsett om pedagogen ger förklaringen att barnets omognad eller att brist på erfarenhet ligger till grund för utanförskapet, pekar intervjumaterialet på att de väljer samma arbetsmetod när de ska behandla problemet. Om ett barn exempelvis bedöms av pedagogerna ta för stort handlingsutrymme i en lek, arbetar de med att ”bromsa” och språkligt tydliggöra att barnets agerande är ett problem för denne. Oavsett om pedagogen anser att barnet gör så på grund av bristande erfarenhet eller omognad, väljer man att arbeta på detta sätt. Detta pekar på att informanterna likställer mognad med erfarenheter.

Exkludering på fysisk grund – funktionsnedsättningar och hygien

Några pedagoger nämnde barn med särskilda behov när de talade om anledning till uteslutning och utanförskap. En pedagog uttryckte det som;

Barn med handikapp behöver resurser. När man har stora barngrupper är det lätt att missa deras utanförskap ... då gäller det att vi skapar en organisation som funkar för de här barnen. Det handlar om att vi inte ska ha fri lek hela tiden. På bekostnad av fri lek kan dessa barn bli utanför om inte vi vuxna är med och ser. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

I detta uttalande framställs dessa barn som särskilt sårbara och mer benägna att exkluderas i den fria leken i jämförelse med de andra barnen. Informanterna lämnade ingen närmare beskrivning på vad dessa handikapp bestod av. Därför går det inte att leverera en närmare analys av vad exakt pedagogerna ser som avgörande för att utanförskap ska uppstå. Den intervjuade förutsätter att barn med handikapp står i utanförskap i barngruppen och att pedagogen är den person som har förmågan att se och förstå barnets behov. Uttalandet ”att missa” tolkar vi som att pedagogen menar att man inte hinner med att se barnets inneboende behov. Med Bartholdssons (2008, s.59-68) analys framför ögonen innebär detta uttalande att barn med handikapp i högre grad betraktas som utanför därför att pedagogerna har föreställningen att deras inre behov vilka kräver särskilt stöd för att uppfylla. Pedagogen är sedan den som har förmågan att uppfatta behoven och är den som har makten att upphäva utanförskapet. Detta innebär att om ett barn med ett handikapp inte får den särskilda uppmärksamhet vilken pedagogen föreställer sig att det behövs, kommer barnet att uppfattas vara i utanförskap. Pedagogen har i egenskap som urtolkare av barns verklighet tolkningsföreträde, det blir möjligt att barn med handikapp fortfarande kommer att förstås som utomstående även om andra barn eller föräldrar ser barnet som delaktigt i gemenskapen (s. 59-68). Ytterhus (2003) visar på att i pedagogiken finns det starka föreställningar att pedagoger ska arbeta särskilt med detta:

”De barn som av olika anledningar behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges den omsorg som deras speciella behov kräver.”(Ytterhus, 2003, s. 9).

Detta pedagogiska ideal fungerar som en ytterligare förklaring till varför de intervjuade uppfattade att dessa barn kräver särskild uppmärksamhet.

En av pedagogerna talade om att barn visar på avsmak kring kroppsoödörer och kroppsvätskor;

Det kan vara att någon luktar illa. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Detta uttalande visar på att en anledning till att ett barn exkluderas kan exempelvis vara att barnet luktar illa, dreglar eller ser smutsig ut. Pedagogen reflekterade inte vidare på djupet om detta ämne utan konstaterade bara att utanförskap kan uppstå om ett barn på ett sådant sätt skapar en känsla av avsmak bland de andra barnen. Även Ytterhus (2003, s. 66) tar upp detta som en vanlig orsak till exkludering och menar att föreställningar om orenhet skapar avvikelsemärkörer i den sociala ordningen. Ett barn som bryter de sociala konventionerna om hygien framställs nämligen som en fara för den egna kontrollen av hygien. Det skapar en oroskänsla bland de barn som aktivt arbetar för att passa in i dessa normer, då de kan uppleva att "det orena" förs över på dem själva. Oron knyts till den person som anses "oren" och gör att denna exkluderas.

Befogad och obefogad exkludering

De flesta pedagoger som vi talade med poängterade att exkludering är mer än att en enskild individ konsekvent hålls utanför en gemenskap. Det de specifikt tryckte på var att barn tenderar att exkludera andra för att skydda innehållet i en pågående lek;

... när jag såg två barn som hittade varandra liksom i en lek i det här mindre rummet här. Då är den väldigt skör och kommer det instormande en tredje så kanske den leken tar slut, då sprack magin på något sätt... Så skulle de kanske behövt... skydda sin lek... så att säga... genom att exkludera... en strategi för barnens lek att den ska fortleva, det kan, det behöver inte varje gång vara negativt men som jag sa så kan det finnas ett skyddsbehov av en väldigt skör lek när man är liten. (ur intervju med Pedagog 2, 2013)

Med innehåll menas inte bara lekens ämne, utan även positionerna i denna lek. Denna typ av exkludering verkar pedagogerna finna befogad. Den intervjuades föreställning om den befogade exkluderingen motsvarar Corsaros teori som menar att barn främst skyddar sin position i leken snarare än förhindrar någon annan att skapa en position (Löfdahl, 2007, s. 30). Det finns alltså inte nödvändigtvis ett elakt uppsåt i handlingen och därför blir den godtagbar av pedagogerna. Exkludering som däremot anses obefogad är den som syftar att utesluta specifika personer. Här följer några uttalanden från våra intervjuer som illustrerar detta;

Men sen kan de bli en gemenskap av att vi stöter bort honom eller henne, det blir innehållet i gemenskapen och den (uteslutande) gemenskapen vill vi liksom motverka här på förskolan... (ur intervju med Pedagog 2, 2013)

I det första uttalandet ser vi att pedagogerna ser det som nödvändigt att exkludera det tredje barnet för att leken skulle kunna fortgå. Innehållet i leken skulle inte tåla att nya barn kommer in, detta gör att pedagogerna ser exkluderingen som befogad. Strax därpå gör pedagogerna ett nytt uttalande som visar det motsatta. När gemenskapen inte är annat än en definition av vilka som är med och vilka som inte är det, ses den som oacceptabel. Den befogade exkluderingen betecknas som sagt av ett värnande av lekens innehåll. En pedagog påvisade att pedagogerna aktivt arbetar för att barnen ska ta an denna föreställning;

Tre barn leker i ett rum, ett fjärde kommer och innan hon ens hann fråga sa ett barn ”du får inte vara med”. Men en av de tre förklarade: vi har en lek som håller på nu men du kan få vara med när vi lekt färdigt. Det känns ju goare att få höra det. ... Jag var med i situationen. Barnet som förklarade visste att vi jobbar med sådant, att förklara inte bara säga ”nej”. Att fråga om man får vara med och även att respektera ett nej. Det är viktigt *hur* man säger ”nej”. Vi berättar för barnen att man måste förklara för det barn som inte får vara med, varför det inte får det. Till exempel ”vi leker en lek nu där man bara kan vara fyra, du kan få vara med sen”. Alla kan inte leka med alla samtidigt. Det är viktigt att lära sig respektera leken som de andra leker. (ur intervju med Pedagog 6, 2013)

I detta citat ser vi ännu ett exempel på vad pedagoger ser som befogad exkludering. När ett par barn tydligt förklarar att det fjärde inte får vara med för att leken är pågående, men att barnet kan få vara med när leken är färdig, ser vi att pedagogerna ser detta som en positiv handling. Detta för att barnet då visar att det inte är personligt. Man anser att man som pedagog måste respektera barns beslut om exkludering om de andra barnen för tillfället vill leka själva. Vi kopplar detta till Thors (2007, s. 111) uppdelning av uteslutning. Hon menar att det antingen handlar om en uteslutning som är situationsbunden, som exemplet ovan, eller en som är systematisk, det vill säga då ett och samma barn konsekvent utesluts under en längre period. Hangaard Rasmussen (1993, s. 34) pekar på att det är viktigt att pedagoger ser skillnad på om samma barn utesluts konstant eller om ett barn utesluts eftersom de andra barnen vill leka själva. Om samma barn hela tiden utesluts kan detta påverka barnet negativt. Det är denna åsikt vi ser framträda i de intervjusvar vi fått.

För stark gemenskap

En pedagog gav uttryck för exkludering kan ha sitt upphov i att en vänskapsrelation är för stark;

... kompisar så tajt att de inte släpper in någon annan, eller att de utnyttjar bara en kompis, det gäller att få dem att få större erfarenheter av andra kompisar och andra typer av lekar ... Att kanske bryta det där så att de utmanas med nya lekkamrater för en kort stund eller lekar, så att de liksom får större utbud. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Att två barn bara är med varandra verkar pedagogen uppfatta som negativt. Vi tolkar detta som att pedagogen anser att barnet behöver en bredare mångfald av kompisar för att utvecklas. Om vi förstår detta uttalande utifrån ett normperspektiv, kan vi se att det existerar en norm över inte bara hur en vänskap ska se ut, utan också hur många som ska ingå i vänskapsnätverket. Barnen ses som pliktskyldiga att utvecklas i sina lekar och en enskild vänskap anses inte kunna ge hela de spektra som behövs för att den tilltänkta utvecklingen ska ske. Ytterligare en förklaring kan vi hitta i Ivarssons (2003, s.14) text om gemenskap. Hon menar att gemenskap är en vidare social kontext än vänskap. En barngrupp på en förskola kan ses som en typisk gemenskap: Ett barn behöver inte vara vän med alla i gruppen för att vara delaktig i gruppen. Delaktighet bestäms inte av intima vänskapsrelationer, utan av ett erkännande av alla som deltagare i en övergripande gemenskap. De barn som är intimt knutna i en liten krets och inte släpper in andra förnekar den gemenskap som förskoleavdelningen utgör. Detta innebär att de ställer sig utanför den ordning som pedagogen arbetar för. Detta kan förklara varför en sådan relation ses som problematisk eftersom det ur pedagogens perspektiv innebär en motarbetande hållning till pedagogens socialiseringsprojekt.

Pedagogers åtgärder

Här tar vi upp de åtgärder mot exkludering som pedagogerna berättat om och har erfarenhet

av. Åtgärderna syftar alla till att skapa en inkluderande verksamhet.

Uppmärksam pedagog

Flera av de pedagoger vi intervjuade framhöll vikten av att vara närvarande i och uppmärksam på vad som händer i den fria leken;

A och O är ju att vi liksom är med och ser vad som händer, att vi delar upp oss på avdelningen så att vi liksom är på olika ställen. (ur intervju med Pedagog 6, 2013)

Hon menar vidare att man inte kan se allt, men i så stor mån det går. En annan pedagog tar också upp detta;

Om man har möjlighet att vara närvarande som pedagog, finnas där barnen är, finnas nära, lyssna och se. Alltså, ju fler och stressigare arbetssituationer du har desto svårare har du att höra och se vad som försiggår i den fria leken. (ur intervju med Pedagog 2, 2013)

Att stanna upp och lyssna eller att bara befinna sig i närheten menar han alltså är grundförutsättningen för att upptäcka exkludering i den fria leken. Löfdahl (2007, s. 31-32) styrker detta och menar att exkludering sker mer frekvent då pedagogen inte är närvarande. Men det är inte närvaron i sig självt som gör att exkluderingen minskar, utan att pedagogen aktivt påverkar situationen. En pedagog säger;

Det är viktigt att inte blunda för utanförskap utan att ta tag i problemet direkt när man upptäcker det. Detta förutsätter att vi vuxna är med och ser vad som händer (ur intervju med Pedagog 3, 2013)

Detta uttalande blir särskilt intressant med Hellmans (2010, s. 95) avhandling i åtanke. Hon menar att det inte är helt ovanligt att pedagogerna inte märker de barn som tar litet utrymme i rummet, talar med få ord och med låg röst. Om ett barn med sådant beteende behöver hjälp att komma in i leken är det alltså sannolikt att detta inte sker. Vi tolkar det som att pedagogens svar är ett utslag av medvetenhet av detta.

Reproducera verksamhetens verklighet

En vanlig uppfattning bland de intervjuade pedagogerna är att barnen och pedagogerna i sig själva är en viktig grundförutsättning för hur sammanhållningen i verksamheten blir;

Väldigt bra ibland att ha bra ledare i sina grupper också. Sammansättningen har väldigt stor betydelse. Allt runt omkring både barn och vuxna, allt påverkar dem i leken. De leker ju verklighet. (ur intervju med Pedagog 4, 2013)

Pedagogen menar alltså att barnen leker och bearbetar verkliga händelser. Om man ser på barnens lek genom Vygotskijs (2010, s. 15) syn så menar han att det är vanligt att barn leker händelser som de tidigare varit med om. Det är som en reproduktion av tidigare upplevelser. Exempelvis kan det handla om att barnen dagen innan såg en hare ute på förskolans gård. Denna händelse kan barnen då återskapa i leken. Den intervjuade pedagogen menar också i sitt svar att barnen är beroende av hur sammansättningen av vuxna är på avdelningen. Vi tolkar detta som att pedagogernas sammanhållning med varandra som arbetslag kan påverka barnens gemenskap. Om vi här kopplar tillbaka till Vygotskijs benämning; leken som en återskapad verklighet, tolkar vi det som att pedagogers handlingar har stor betydelse för hur barnens lek kommer att se ut. Exempelvis om några av pedagogerna utesluter en annan

kanske detta upptäcks av barnen på avdelningen och sedan visar sig i deras lek. Löfdahl (2007, s.85) visar i sin studie att barn kan reproducera pedagogers hållning i vissa lekar. Till exempel när pedagogen inte längre är med gör barnen det som pedagogen brukar göra; dela in barnen i grupper, berätta regler, och dikterar turtagandet. En annan pedagog tar också upp detta men ur en annan synvinkel;

Leken speglar barns verklighet, och man har speciella roller i den. (ur intervju med Pedagog 6, 2013)

Vi tolkar hennes uttalande som att den position man har i barngruppen påverkar då hur man positioneras i lek. Detta ger Löfdahl (2007, s. 45-51) oss exempel på. Hon tar upp hur en flicka vid namn Maja som varit i utanförskap reproducerar de uteslutningsprocesser hon själv blivit utsatt för. Hon blir under en lång tid utesluten ur några flickors lek. Hon får inte vara med trots att avdelningen har en regel "alla får vara med". Flickorna använder argument som exempelvis ålder för att förbigå regeln om att alla ska få vara med. När en ny flicka, som är ett år yngre, kommer till avdelningen får Maja leka med henne. I denna relation är det Maja som har makten över den nya flickan. Vilket visar att barns status och makt kan variera beroende på vilka relationer eller kamratkulturer barnen befinner sig i. Genom att ha erfarenhet hur man vid ett tillfälle blivit utesluten ur en gemenskap, lär man sig att använda de argument och förespeglningar som uteslöt en själv i gemenskapen. På så vis kan en kultur och maktstruktur skapas vilken sorterar och tilldelar människor positioner som inte är förenliga den värdegrund som förskolan förespråkar. De barn som lever utan att känna sig delaktiga i ett socialt sammanhang i förskolan lär sig att inte förvänta sig att andra barn kan vara en källa till bekräftelse och gemenskap. Därför är det viktigt att belysa hur man hanterar detta som pedagog.

Vuxenstyrd grupplekar

De flesta pedagoger vi intervjuade menar att det är viktigt som vuxen att styra och vara förebild i leken för att skapa gemenskap mellan barnen. Detta arbetssätt kräver att leken ändras från fri till vuxenstyrd för att kunna vara delaktig som pedagog. En pedagog berättar hur de arbetar med att få ihop gemenskap i barngruppen;

Det börjar man alltid med på hösten när det tillkommit nya barn, att man gör mer grupplekar på samlingen, det är ju ett utav målen att man bygger ihop barngruppen genom att göra saker ihop, genom att göra grupplekar där alla får vara med, det är ett sätt att släppa på den där osäkerheten och nervositeten... (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Vi tolkar det som att pedagogen tycker att det är viktigt att arbeta med detta så tidigt som möjligt då barngruppen bildas, vilket vanligtvis är på hösten. Detta för att skapa en positiv gemenskap i gruppen redan från början. Några andra pedagoger tog också upp att det var viktigt att försöka hjälpa barnen att sätta igång lekar där alla blev inkluderade, till exempel "Hela havet stormar". Vi kopplar detta arbetssätt till begreppet delaktighet i Stigendal (2004, s. 44-48). Han menar att barn känner delaktighet när de får vara med och påverka leken. När pedagogerna styr dessa grupplekar kan de också se till att de vanligtvis passiva barnen får möjlighet till rollen som leder. Ett exempel på en sådan roll kan vara den som leder "Följa John". Även Löfdahl (2007, s. 59-64) tar upp att ett inkluderande arbetssätt är viktigt för att alla barn ska känna sig sedda och bekräftade.

På en av förskolorna har de varje dag olika aktiviteter att välja bland för barnen. Aktiviteterna är vuxenstyrda och kan till exempel vara att leka café, hinderbana, eller pyssel. Valet av aktiviteter hoppas pedagogerna kan leda till att nya kompositioner bildas då de som

väljer samma aktivitet alltså delar det intresset.

Att jobba i olika grupper... av egen vilja att göra val som gör att jag är i en grupp som också har valt samma som mig, då handlar det inte om dig som person utan det handlar om vårt intresse, och utifrån det då bygga kontakter och gemenskap tror jag på jättemycket. Det tror jag är det bästa arbetssätt vi hittills arbetat med. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Hon menar att detta arbetssätt kan bidra till att barn som inte annars leker tillsammans får en kontakt genom ett intresse. Detta ökar chanserna för de barn som är utanför att skapa en relation till andra barn. Barnen kanske sedan leker vidare denna aktivitet i den fria leken. Detta kopplar vi åter till Vygotskijs (2010) lekteori där han menar att man återskapar händelser genom att leka dem.

Samtal med barn

Vi såg att det var vanligt i verksamheten att ha strukturerade samtal med barnen om empati och om hur en gemenskap bör se ut. Så här berättar en pedagog;

Vi arbetar kring känslor och empati, hur man är mot varandra för att få en bra gemenskap. (ur intervju med Pedagog 4, 2013)

Till hjälp har de materialet ”Stegvis” som är olika kort med bilder som visar till exempel utanförskap, glädje och sorg. På en bild visas två barn som leker tillsammans och ett tredje barn står vid sidan om. Barnen får samtala och diskutera om vad de ser på bilden och hur de tolkar den. Avdelningen kallar denna aktivitet för ”Kompisgruppen”. Pedagogerna menar att detta är ett bra sätt att synliggöra exkluderande situationer och dilemman. De menar att det är viktigt att samtala med barnen om empati och lyssna på vad de har att säga;

Man kan sitta i mindre grupper och diskutera kring ämnet, eller sitta enskilt med ett barn. Är det så här på avdelningen? Hur hade du känt? När man har dessa samlingar kan det vara bra att ta upp aktuella händelser mellan barnen. (ur intervju med Pedagog 3, 2013)

Löfdahl (2007, s. 59-64) tar upp ett arbetssätt som liknar detta. Då använder de ”Bamse och hans vänner” som utgångspunkt för diskussion som handlar om hur man är en god vän. Vi tolkar detta som att pedagoger ser samtal med barn som en viktig del i att skapa en god gemenskap i barngruppen.

Ett sätt att påverka barnens grupperingar är att vädja till de barn som betraktas ha hög lekkompetens och är positiva förebilder, för att få ett visst barn inkluderat. Pedagogen använder detta barn genom att göra en förfrågan;

Kan inte du ha med henne där, du vet, hon skulle vara så nyfiken. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Denna påpekade att denna metod är särskilt inriktad för de barn vilka är passiva och har svårt att ta initiativ till lek. Därtill menar pedagogen att leksituationen och ett mindre antal barn i leken är en viktig förutsättning för att denna metod ska lyckas.

Informanterna nämnde också att det var vanligt med personliga samtal med de barn som exkluderat andra barn;

Man kan fråga barnet; -hur skulle du känna om du inte fick vara med? Eller kanske fråga; Kan inte du istället lära din kompis hur man gör för att få komma in i leken, eftersom du själv kan det så bra? (ur intervju med pedagog 2, 2013)

I detta uttalande tolkar vi att informanten syftar till att få barnet att resonera empatiskt om det barn som exkluderats ur leken. Likt det förra citatet verkar pedagogen vilja få barnet att känna sig kompetent och känna pedagogens förtroende. Ytterhus (2003, s. 74-75) menar i sin text att barn uppfattar ”snällhet” och ”vänlighet” som respekt för andra och att man behärskar de sociala reglerna. På så sett kan pedagogens uttalande förstås som en förmaning till barnet att respektera det utomstående barnets rätt till delaktighet. Att neka detta skulle då förstås som ett normbrott och barnet skulle riskera att ses som mindre kompetent.

Personliga samtal med de barn som står utanför leken var också väldigt vanligt förekommande enligt de intervjuade. Likt det ovanstående intervjusvaret, kan pedagogernas utsagor om samtal med barn som står utanför gemenskapen förstås ur ett normperspektiv;

”Kommer du ihåg igår när de (andra barnen) lekte lejonleken å så kom du in och ville leka riddare och så blev de jättetrötta på dig. Om du vill vara med så är det den leken (som de andra redan leker) du får vara med på.” Och så får man synliggöra barnens framsteg, se, du lyssnar vad bra. Det gäller att vara nära de barnen som har svårt att följa lekreglerna och stärka deras ”goda” val”. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Pedagogen menar alltså att det finns ett speciellt val att göra som anses vara ett ”bra” val. Men man kan fråga sig vad det är som bestämmer ett val som ett ”gott” val. Bartholdsson skriver att maktutövning i dagens skola tar förtecken av ”välvilja” och ”godhet”(2008, s. 17-19). Då makt i ett demokratiskt samhälle inte kan utövas genom öppen dominans, en underkastelse till en tydlig auktoritet, får den istället förtecken att vara en hjälpande hand, en guidning för att barnen ska ta de val som läraren ser vara det rationellt bästa för barnet. Maktutövningen blir då enligt Bartholdsson (2008) mycket mer diffus och döljer att det faktiskt är en form av maktutövning. Om denna otydlighet skriver Löfdahl (2007, s. 62) och tar upp att det på en förskoleavdelning hon studerat finns osynliga villkor som handlar om att man ska vara snäll och trevlig. Osynligheten kommer sig av att pedagogerna inte öppet berättar att de vill att barnen ska vara snälla och trevliga, utan att de försöker inspirera till detta beteende genom till exempel berättelsen om ”Bamse”, vilket nämnts ovan. Med denna analys av maktutövning kan den intervjuades svar förstås som ett sätt att använda makt för att infoga ett barn i en social ordning. Att använda sig av dessa tekniker för att styra barns handlande verkade även vara normen för flertalet av våra informanter.

Att skapa förtroende genom ett direkt tilltal var också ett medel som dök upp i intervjuerna. En pedagog talar om vikten av att skapa goda relationer till barnen och uttryckte sig;

Det är viktigt att ta sig tid att möta varje barn, skapa en relation och att på så sätt bygga upp ett förtroende. Får du det förtroendet så kan du bli en förebild och kan påverka det barnet, det lyssnar på dig. Genom denna relation kan man hjälpa barnen att utmana sig själva för att utvecklas och få egna verktyg som hjälper barnen att komma in i gruppen. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Detta uttalande liknar resonemanget hos Colnerud och Granström (2012, s. 206) som skriver i sin bilaga om etiska principer som lärare bör följa. En av dessa handlar om att det är viktigt som pedagog att etablera förtroende och tillitsfulla relationer till barnen.

Miljö

En aspekt kring exkludering som dyker upp i ett par av pedagogernas intervjusvar är miljön på förskolan. De menar att miljön skapar vissa ramar som kan påverka gruppgemenskapen där avdelningens rum står i fokus för anledningar till barnens exkludering. Pedagogerna på en av avdelningarna försöker se ett samband mellan barnens lek och miljön genom att fråga barnen själva hur de känner sig i de olika rummen;

Hur man känner sig i de olika rummen. Är man glad i byggrummet? Ser barnen glada ut när de kommer från lekhallen? (ur intervju med Pedagog 3, 2013)

De försöker avgöra om det är det något speciellt rum där det förekommer mer bråk och uteslutning än i de andra rummen. Med hjälp av barnens svar kan pedagogerna lägga fokus på att vara mer närvarande i ett visst rum eller se över det material som finns där. Detta kopplar vi till Ivarsson (2003 s 130) som menar att förskolan är en institution där tid och rum är ramarna för verksamheten. Pedagogerna sätter vissa regler och rutiner för rummen och sammansättningen av barn i dessa. Förskolans fysiska rum blir på så vis en yttre ram vilka skapar förutsättningarna för det sociala lekrummet. Att kontrollera sammansättningen av barn i de fysiska rummen är ytterligare en teknik för pedagoger att få den fria leken till att bli vuxenstyrd. Flera av de intervjuade pedagogerna bekräftar detta;

Vi är redan fyra, kan det vara, för det är vi (pedagogerna) också som sätter gränserna. Vi tycker att det räcker med fyra. Och då kan de när man kommer in ”-a men vi är ju fyra redan”, då är det antalet och inte personen det handlar om och då kan jag säga: ”-fast det går bra idag att leka fem”. (ur intervju med Pedagog 3, 2013)

Vi tolkar det som att pedagogen här använder en begränsning av antal barn i rummen under den fria leken. Denna begränsning utgör ett försök att utöva kontroll över det sociala rummet: Att använda sig av regler för hur många man kan vara i ett rum blir en teknik vilken syftar att flytta motivet till exkludering från det personliga till det strukturella. Genom att få barnen att använda pedagogernas regler för exkludering skapar pedagogerna makt över det sociala rummet. Denna typ av maktutövande styrker Hellman (2010, s. 103) i sin avhandling där hon skriver att pedagogerna vill styra upp genom att dela upp barnen i rum och på så sätt få en tillsyn över den fria leken.

Att pedagogerna ser kontroll av rummet som en viktig teknik för att minska exkludering ser vi i detta uttalande;

Fri lek utomhus kan vara svårt. Det är svårt att hitta någon att leka med där om man redan är utanför. (ur intervju med Pedagog 6, 2013)

När barnen vistas utomhus befinner de sig i ett rum utan fysiska avdelningar, gården barnen befinner sig på utgör en och samma arena för lek. Eftersom pedagogernas kontroll ligger i själva avdelningen, att begränsa och diktera vilka och hur många barn som befinner sig i ett område, går det inte att kontrollera interaktionen mellan barnen på samma sätt.

Sociala rum i den fria leken

En pedagog tar upp att lekens och tillträdet komplexitet;

Leken skapar ett osynligt rum och för att komma in i det så kanske man måste göra, säga någonting speciellt och då kan det vara ett barn som inte förstår eller inte vet hur man gör. (ur intervju med Pedagog 2, 2013)

Detta svar visar på att pedagogerna uppfattar att barns lekar skapar ett osynligt socialt rum där delaktigheten utgör väggarna. För att kunna komma in i detta rum måste man beviljas tillträde av de som redan är i rummet. Flera av våra informanter verkade mena att beviljat tillträde är knutet till någon form av kompetens. Att inte ”veta hur man gör” eller ”förstå” är ett tydligt uttryck för detta. I kapitlet ”Vilka barn exkluderas” har vi redogjort flera uttalanden som pekar på denna tendens: Mognad, erfarenheter och tänkta inre kvaliteter blir sammantaget uttryckt som kompetens, vilken vi tolkar är den direkta styrfaktorn för tillträde.

Våra intervjusvar visar flera exempel på hur makt och kontroll kan användas som ett redskap för att exkludera;

... men det här barnet får inte lov, de släpper inte in det här barnet, för dem av någon anledning vill inte, någon några har bestämt och då kanske du är ledartyp eller dominant i den lilla gruppen... så sen ”nu gör vi såhär”, nu gör vi såhär och så ändrar du hela tiden reglerna så att den här personen aldrig kommer hinna ikapp. (ur intervju med Pedagog 2, 2013)

Här menar pedagogen att den dominante parten i leken ändrar villkoren hela tiden för att göra det omöjligt för en viss person att delta i den. Vi kopplar denna situation till vad Johansson och Pramling-Samuelsson (2007) menar med kontroll:

”kontroll är främst förbundet med makt och styrning. Kontroll refererar till barns och vuxnas möjligheter att bidra, att förhandla om och förändra, samt att förhålla sig till det erbjudna samspelet”(s. 16)

De menar att alla mänskliga samspel innehåller makt, positioner och kontroll och att det därför är viktigt för barn att erfara detta i lek. Vi tolkar det som att barn inför framtiden bör vara medvetna om de hierarkier som finns och hur de ska hantera dem. Leken blir ett sätt att öva på samspel och relationsbyggande i framtiden.

Barnet som kontrollerar leken är också den som styr. Styrningen kan alltså bli inkluderande eller exkluderande för de andra barnen. Kontroll kan även vara ett sätt för barn att skydda sina positioner. De låter andra barn vara med men tilldelar dem lägre stående roller, till exempel hund, katt eller bebis. En pedagog ger exempel;

Någon kanske får vara hund i källaren, statist men är ändå inte med i leken. Fast den kanske känner att den är det. Vissa barn nöjer sig med det, är bara glada över att få vara med, tar vilken roll som helst. (ur intervju med Pedagog 6, 2013)

Att vara hund eller katt i leken är ofta av minst värde enligt de pedagoger vi intervjuat. I barnens lek är rollen som ett husdjur en statistroll; ofta passivt och de andra rollerna kan lätt bestämma över det. Denna företeelse bekräftas av Hangaard Rasmussen (1993, s. 34). Denna roll tilldelas ofta dem som de andra barnen inte vill ha med, men av olika skäl tvingas inkludera. Vissa barn nöjer sig med det och är bara glada över att i alla fall få en marginell roll, även om den rollen har lägre status. Pedagogen ifrågasatte dock senare om barnet skulle nöja sig med den rollen. Värderingen verkade vara att alla ska ha en delaktig roll.

Om ett barn ofta utesluts ur gemenskapen, ansåg flera pedagoger att det är viktigt att skapa ett nytt socialt rum kring det barnet. Detta genom att leka med det barn och göra något som det tycker är roligt. Till exempel spela spel eller göra halsband med godispärlor. En pedagog tar

upp:

Då kanske de andra barnen ser, blir nyfikna, tycker att det verkar roligt och vill vara med. Det kan även bli en slags statushöjning för barnet som är utanför. (ur intervju med Pedagog 3, 2013)

Vi kopplar vidare detta till den kontroll som Johansson och Pramling-Samuelsson (2007 s.16) skriver om. Pedagogen försöker här ge det exkluderade barnet kontroll genom att ge det en position som det inte kunnat få på egen hand, och förhoppningsvis kan leda till att de andra barnen får upp intresset för det exkluderade barnet. En av pedagogerna sa om de som exkluderar;

De ändrar sig snabbt om man liksom vägleder dem eller visar dem vägen. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Detta tolkar vi som att pedagogen menar att det är ganska lätt att påverka dem till att inkludera dem som de nyss exkluderat.

Här är ett exempel på hur reproducerande av verklighet, utifrån Vygotskijs (2010) syn på leken, kan hjälpa ett barn att ta sig in i sociala rum på förskolan;

De kanske bara tittar på i första stadiet och då är det väldigt vanligt att de leker de lekarna hemma för att bearbeta vad de har sett. Nästa steg är att de leker bredvid leken att de leker för sig det som de andra leker. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Pedagogen menar att genom att bearbeta lekar i en trygg miljö hjälper barnet att känna sig säkrare och begära tillträde till de andra barnens lekar.

Konsekvenser

En av våra frågeställningar rör de konsekvenser som kan uppstå från att bli exkluderad. Vi kommer här att behandla vad pedagogerna tagit upp som eventuella konsekvenser och vad det kan leda till, kortsiktigt och långsiktigt.

Pedagogerna i våra intervjuer tar upp konsekvenser som rör både lärandet och den sociala utvecklingen. De pedagoger vi intervjuat verkar dock vara överens om att de viktigaste konsekvenserna av att bli exkluderad handlar om den sociala utvecklingen. En av pedagogerna sa;

Ett socialt sammanhang är jätteviktigt för utvecklingen. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Vi tolkar pedagogernas svar som att de menar att ett deltagande i ett socialt sammanhang är en förutsättning för att kunna utvecklas inom andra områden. Wretander i Thors (2007, s. 120 - 122) tar upp Eder och Evans studie som handlar om utanförskap. Enligt studien så drabbas de barn som hamnar utanför en grupp av att missa en hel del i sin sociala träning, de går miste om sina möjligheter till lärandesituationer. Dessa barn kan alltså få det svårare att upprätta relationer till andra personer i sin omgivning. De sociala tillfällen som barn får möjlighet att delta i är en stor del i barns sociala utveckling, vilket är en förutsättning för barnens framtida relationsbyggande. En pedagog menar att även om det kan bli bättre socialt för barnet i framtiden, så kan känslan av exkluderingen sitta kvar långt upp i skollåldern;

Det följer med i magen hela livet. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Om man är med i gruppen så finns förutsättningar för att man också får vara med i leken. Några av pedagogerna tog upp lekens betydelse för lärandet. De ansåg att barn lär sig av varandra och att det är viktigt för framtiden. En pedagog tar upp;

Man missar samspelet om man är utanför, att öva på att ge och ta. Det är tillsammans med andra man utvecklas. Om man leker med någon man inte är överens med så lär man sig av det också. (ur intervju med Pedagog 6, 2013)

Pedagogen menar alltså att barn som leker tillsammans kan på olika sätt utvecklas som individ. Hangaard Rasmussen (1993, s.13) styrker detta som tar upp just lekens betydelse för barns utveckling. Han menar att många barnforskare är eniga över att barn utvecklar exempelvis sitt språk och sin identitet då de får möjlighet att leka. Vi tolkar det som att det är viktigt att barn får leka tillsammans så de kan skapa sig en identitet. Hellman (2010, sid 144) tar upp identitetsskapande då hon skriver att barn som får möjlighet att få komma in i en lek blir till ett subjekt. Detta innebär att de skapar sig en egen identitet, vilket ökar deras självkänsla och synen på sig själva. De barn som hamnar utanför gruppen och inte får tillträde i leken går miste om detta identitetsskapande.

Att man kan "hamna fel" i framtiden tar en pedagog upp;

... eller kanske hittar något annat för att tuffa sig, jag vet inte droger eller extravaganser för att visa sig när man inte fått den där grundtryggheten. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Detta ser vi som att pedagogen uppfattar att uteslutning kan innebära att barnet senare i livet får ett behov att hävda sig, att markera sig som subjekt och som central deltagare av ett sammanhang. En annan pedagog trycker mer på att barnet själv påverkas negativt som individ;

Vad det ger för konsekvenser är väl kanske att de blir tysta och försiktiga i skolan, hamnar i utanförskap, blir mobbad. (ur intervju med Pedagog 5, 2013)

Om ett barn blir mobbat i skolan på grund av att barnet blivit exkluderat redan i förskolan så menar Thors (red.) (2007 s. 44) att detta kan påverka negativt på barnets känslor och uppfattning av världen. Exempelvis kan barnen förlora förtroendet för andra människor. Ett barn som blivit exkluderat kan även själv stänga sig ute från gemenskaper på grund av en oro för att hamna utanför igen, vilket vi tolkar som en medveten isolering av sig själv.

En pedagog tar upp de stora grupperna som en risk för ökat utanförskap. Hon kommer då in på politikens ansvar;

När man har stora barngrupper missar man lätt att upptäcka utanförskap. Det här skadar de barn som får utanförskap tidigt. Politiker tänker inte på detta. (ur intervju med Pedagog 1, 2013)

Hon menar alltså att pedagogerna får svårt att möta alla barns behov i en stor grupp och att då kunna upptäcka exkludering. Läroplanen säger att: "Förskollärare ska ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde" (Lpfö 98 rev 2010, s. 8). Samtidigt som läroplanen sätter krav på pedagogerna att möta alla barns behov, därigenom barn som blir exkluderade, tar inte politikerna hänsyn till detta och

barngrupperna blir då större. Vår tolkning av detta är att pedagoger hamnar i ett dilemma där barns behov och barngruppernas storlek står på var sin sida och drar i pedagogerna.

Sammanfattning och diskussion

Studiens viktigaste slutsatser är att pedagoger ser på exkludering som en aktiv handling där ett barn eller en grupp medvetet utesluter ett annat barn i den fria leken. Pedagogerna anser enligt sin norm att detta är en negativ handling och vill med sin verksamhet arbeta mot detta för att alla ska känna sig delaktiga och trygga i gruppen. Orsaken till exkludering är enligt pedagoger både på grund av det exkluderade barnets egenskaper men även på dem själva som pedagoger och också verksamheten i sig. Lekkompentens, makt, kontroll, sociala rum och miljö tas upp som olika bärande aspekter som förklarar hur exkludering kan uppstå. Vi har sett att pedagogerna anser att en typ av exkludering dock är befogad. Detta är då barn vill vara ifred med en pågående lek, utan störningar från andra barn. Då anser pedagogerna att det är acceptabelt att exkludera. Vi har i vår studie tagit upp att detta kan leda till att barn lär sig sätt att exkludera på, som anses accepterat. Vi har även tagit upp flera olika sätt att arbeta för en inkluderande miljö. Ett sätt var att samtala med barnen kring empati och känslor. Ett annat sätt var att dra igång en gemensam lek där man själv som pedagog kan styra upp. Detta för att fri lek anses vara den vanligaste kontexten där exkludering förekommer. Konsekvenser av utanförskap tror både vi och pedagogerna kan bli stora. Därför är det viktigt att arbeta med detta och inte blunda för problemet. Den allra viktigaste åtgärden anser vi är att aldrig ge upp om de barn som är utanför.

Nedan kommer vi att mer utförligt diskutera de slutsatser vi just har tagit upp i sammanfattningen. I diskussionen utgår från våra frågeställningar vilka var:

- Vad är exkludering enligt pedagoger och vad kan orsaken vara?
- Vad kan exkludering få för konsekvenser för barns sociala utveckling och kunskapsutveckling enligt pedagoger?
- Hur kan man enligt pedagoger arbeta för inkludering i den fria leken?
- Vilken vikt tillskriver pedagogerna sitt eget beteende för att påverka omfattningen av exkludering i barngrupp.

Pedagogers definition av exkludering

En enkel sammanfattning av intervju svaren kring definitionen av exkludering är att det innebär att ett enskilt barn inte får vara med att leka. Pedagogerna menar att denna uteslutning är en aktiv handling, där enskilda barn medvetet tar ett beslut att exkludera ett annat barn ur leken. Pedagogerna verka tycka att exkludering är något negativt och ett väsentligt problem som man bör arbeta med. Vi tycker att det är tydligt att det finns starka värderingar bakom dessa uppfattningar. Grunden till detta är att vi återkommande fick beskrivningar på situationer där barn blev exkluderade och pedagogen omedelbart därefter värderade detta och diskuterade åtgärder mot beteendet. Värderingarna och åtgärderna är essensen av ett *normperspektiv* som avgör vad som är en god gemenskap. Normen för pedagogerna är troligtvis att inget barn ska känna sig utanför eller vara ensam. Dessa värderingar är mycket tydliga i förskolans läroplan:

”Arbetslaget ska visa respekt för individen och medverka till att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan, där samhörighet och ansvar kan utvecklas och där barnen får möjlighet att visa solidaritet” (Lpfö 98 s.9).

Vidare står det också i läroplanen att dessa värderingar är en del av ett arbete där barnen ska

anamma vissa normer:

”Förskollärare ska ansvara för att det utvecklas normer för arbetet och samvaron i den egna barngruppen” (Lpfö 98 s.8).

Det är viktigt att tänka på att normer inte existerar utan villkor. Detta insåg vi när vi gjorde analysen att viss exkludering är befogad. Villkoret för inneslutning verkar vara att man bedöms tillföra något positivt till lekens innehåll. Om ett barn yttrade till en pedagog att de ville bevara innehållet i en lek, tyckte pedagogerna att exkludering av ett barn var godtagbar. Vi tror att det finns en risk med att alltid godtaga denna anledning från barnen. Det kan leda till att barnen lär sig att denna anledning är godtagbar av pedagogerna och gör det till en vana när de inte vill ha med ett speciellt barn i sin lek. Problemet blir här att upptäcka när barn använder denna metod för att exkludera. Ett sätt att upptäcka det kan vara om det sker ofta. Även om barnen har ”de rätta” anledningarna och det sker ofta så blir det ett problem. Om ett och samma barn blir exkluderat på dessa ”godtagbara” grunder upprepade gånger slutar normarbetet att vara inkluderande. Värderingen är att arbeta för en inkluderande miljö, på så sätt kan ett normarbete bli motsägelsefullt.

Uteslutningens orsaker: Pedagogernas syn på barnen och sig själva

Varför blir ett barn exkluderat i en lek? Pedagogerna föreslog flera anledningar och dessa var ofta att barnen hade en *speciell personlighet*. I resultatet har vi redogjort att de uttryckte att barn som har svårt att få tillträde till lekar sågs ha personligheter som alla hade med handlingsutrymme att göra. Antingen var de för dominanta i lekarna eller så var de för passiva. Att se barn som exkluderas ur leken som individer med en speciell personlighet innebär att ange villkor för exkludering som något som bara drabbar vissa, inte alla. Kan inte alla hamna utanför? Flera pedagoger resonerade att det var viktigt att ha ”bra ledartyper” i barngruppen. Men vad är det som avgör att ett barns dominans ses som positivt ledarskap medan ett annat barns dominans ses som orsak till utanförskap? I resonemanget ligger det ett påstående att barn som ses som ledartyper inte dominerar leken, utan är ”vägledare” och har hög lekkompetens. Hellman (2010 s. 157) menar i sin avhandling att barn som har hög självkontroll, är duktiga på att förhandla och är bra på att uttrycka sig har så kallad hög lekstatus. Det betyder att de har förmågan att använda makt i lekar. Makten blir deras för att de har förmågan att dominera utan att framstå att de gör det. Deras dominans förstås som lekkompetens, inte som ett påtvingande av sin egen vilja. Det är på detta sätt som man kan förstå hur normer blir den kraft som avgör vem som får makt eller inte. Om ett barn kan motsvara normerna på hur man ska handla i en lek, blir makten deras genom att pedagogerna omnämner dessa som ”ledare”. I resultatet kunde vi hitta ett intervju svar som menade att uteslutning kunde ske för att ett visst barns personlighet inte passade in i de grupperingar som finns på förskolan. I detta påstående ifrågasätter man inte grupperingens handlande, utan ansvaret läggs på den som står utanför. På detta sätt kan en pedagog förstärka de mönster för inneslutning och uteslutning som redan existerar. Denna analys motsvarar det som Nilholm (2007) kallar för det *kompensatoriska* perspektivet. Barn som är uteslutna ur gemenskapen ska uppnå innanförskap genom att pedagogen presenterar metoder för hur barnets ”brister” i personligheten ska kompenseras.

Vi anser att man istället ska försöka se utanför barnets personlighet, för att inte säga att barnet ”är” på ett visst sätt. Detta för att inte sätta barnet i ett fack, gör man det så kan man lätt ge upp; ”det här barnet är så, så det är lönlöst”. Detta perspektiv är minst lika gällande för de barn som får denna uppfattning om sig själva. Pedagogerna utför identitetsskapande för barnet. Om pedagogen förstår ett barn som att det ”är” något, är det lätt att pedagogen via sina handlingar för över denna föreställning till barnet. Om man istället försöker påverka situationer kan man också underlätta för barnen att bryta mönster. Att förstå barnet som

oskiljaktigt från situationen är en förutsättning för att detta ska ske. Då man byter perspektiv från det individuella barnet till sammanhanget, kan även den välfungerade och funktionella gemenskapen förstås som en del av problemet. Fördelen med detta är att man undviker att lägga för mycket ansvar på barn som benämns som "ledartyper". I det ovan nämnda kompensatoriska perspektivet är det barnet som står i utanförskap man koncentrerar sig på. Detta innebär att de barn som anses vara ledare i leken får ta ansvaret och makten över inkluderingen i leken. Om man istället placerar problemet på situationen, handlar arbetet om att skapa sammanhang där alla barn inkluderas. Detta innebär att "ledartyperna" inte längre svarar för inkluderingsarbetet. Sammanfattningsvis kan vi åter igen referera detta till Nilholm (2007) som talar om det *kritiska perspektivet*. Detta perspektiv betecknas av att just begränsa problembilden till verksamheten istället för personen. Tidigare har vi argumenterat för att de intervjuade pedagogerna lägger orsaken till att barn exkluderas i leken på barnens personligheter. Men är detta hela bilden? I resultatet såg vi att pedagogerna tillskriver sig själva, inte barnen, som de högst ansvariga för arbetet mot att alla ska inkluderas. Vi ser det i kapitlet "Uppmärksam pedagog" där vi hittar många exempel på att pedagogerna ser det som oerhört viktigt att vara närvarande och uppfatta vad som sker i den fria leken. I kapitlet "Vuxenstyrda grupplekar" berättar pedagogerna om hur de är med och vägleder barnen på olika sätt. Detta måste tyda på att de anser sig vilja påverka barnen och därmed minska eventuella exkluderingsfall. Detta genom att lägga fokus på att skapa situationer som verkar inkluderande bland barnen. Pedagogerna resonerar oftast: "Det är mitt jobb att arbeta med detta". Vi tycker att de pedagoger vi intervjuat verkar se från båda det *kompensatoriska* och *kritiska perspektivet*.

När vi har diskuterat hur pedagogers normer inverkar på att barn kan uppfattas som "ledartyper" alternativt som fördomsfulla, kan vi våga oss på en hypotes till Jonsdottirs (2007) resultat. Som nämnt i bakgrunden pekar Jonsdottirs studie på att strukturella villkor i förskolan har en överordnad roll i barns möjligheter till byggandet av kamratrelationer. Hennes viktigaste slutsats är att förskolan inte erbjuder alla barn lika möjligheter att bygga sådana relationer. Vi har tidigare nämnt att pedagogers föreställningar om barn kan innebära att befintliga sociala strukturer stärks: Problemet begränsas till det exkluderade barnet och förstås som något som kommer ur barnets inre egenskaper. Men de som avgör om barnet inkluderas i lekgemenskapen eller inte är ju de andra barnen i gruppen. Om det i dessa grupper finns dominanta parter vilka av olika skäl exkluderar vissa barn och om de dominanta parter förstås som normen, betyder det att pedagogens arbete förvandlas till ett distribuerande av makt. För att förtydliga detta ytterligare: Orsaken till varför ett visst barn står i utanförskap förklaras av att det har en bristande social kompetens. Åtgärden till detta är att barnet ska lära sig att bli just socialt kompetent men de som avgör om barnet är kompetent är *de barn som har en dominant position* i leken. På så sätt kan exkluderande sociala strukturer förstärkas av pedagogernas arbete. Jonsdottirs (2007) resultat skulle kunna vara evidens för detta.

Pedagogerna i vår studie visar på att barn som utgör normen för tillvaron är de barn som inte anses vara fördomsfulla eller blyga. Normen bestäms alltså här efter avvikarna, en närmare beskrivning av de barn som utgör normen finns inte. Denna normativa definition av barn skiljer sig från den som exempelvis Tawfik och Abou-Hamad (2012) presenterar i sin uppsats. I den kan man läsa att pedagogerna förstärker uppfattningen om ett ideal om att "vara stor" (s. 21-26). Här utgör alltså normen ett slags ideal, hur man "ska vara". I vår studie koncentrerar sig pedagogerna på hur man "inte ska vara". Man skulle kunna säga att pedagogernas uttalande om "bra ledartyper" till exempel är ett utslag för den idealiserande normativiteten. Men då vår intervjustudie har riktat in sig på talet om de barn som står utanför lekgemenskapen, är det inte så konstigt att vi har fått relativt lite data som pekar på idealiserade normativa uppfattningar. I en större studie hade vi möjligen undersökt detta

närmare, men för avgränsningens skull har vi inte gått vidare med detta. Vi tycker dock att det är viktigt att tänka på att denna avgränsning har gjorts. Detta för att avgränsningen kan bidra till att resonemanget om barn som avvikande från normen får oproportionellt stort utrymme i resultatet.

Fysiska faktorer till exempel handikapp togs upp som en anledning att bli exkluderad. I resultatet påpekade vi att en pedagog verkade förutsätta att dessa barn skulle hamna utanför. Vi tror att denna föreställning bygger på en idé att barnen på förskolan skulle ha svårt att relatera till barn med fysiska handikapp och därför inte bjuda in dessa i lekar. Det är alltså inte pedagogen själv som ser på barn med handikapp som markant annorlunda. Vi menar att denna föreställning är väldigt rimlig. Det är ett mycket bra exempel på att även små barn har normer om hur man ska vara i och att dessa kan leda till att barn står i utanförskap.

Vi tror att det är viktigt att prata med de andra barnen om varför ett barn kan verka annorlunda. Man behöver inte förklara ingående om barnets diagnos, utan till exempel berätta hur barnen kan hjälpa detta barn. ”Emma behöver lite hjälp att hålla i spaden, kan ni hjälpa henne med det?”, eller ”Jonas håller på att lära sig prata, så prata gärna med honom, ni som redan har lärt er det så bra”. Kanske kan de andra barnen lära sig något om vad det innebär att vara annorlunda. De kan också känna att de kan bidra med något till barn som har andra fysiska förutsättningar. Det är också mycket viktigt att framhäva de likheter som finns mellan barnen under ytan av de iögonfallande handikappen. Det synliga kan fungera som en slöja vilken döljer ett barns tankar och förmågor för andra barn.

Vad gäller *dålig hygien* kan anledningarna grunda sig i antingen handikapp som resulterar i dregel, eller att barnet helt enkelt inte får den omvårdnad i hemmet som är nödvändig. I vilket fall som helst är det viktigt att få de andra barnen att förstå att detta är en omständighet som barnet inte har möjlighet att påverka. På så sätt kan man separera barnet som person från tillståndet. Detta leder förhoppningsvis till barnen kan se utanför de normer som råder och att förhoppningsvis acceptera de som verkar annorlunda. Ska vi som pedagoger ta upp detta med föräldrar? Vad säger det om vår norm? Man *ska* vara ren.

Konsekvenser av utanförskap

Alla människor behöver känna tillhörighet. Vi tror att utanförskap kan få allvarliga följder för ett barn. De får svårare att utvecklas *socialt* och bygga upp sin självkänsla om de inte känner delaktighet i gruppen. För att skapa sig ett ”jag” behöver man bekräftelse från andra. Vi tror också att barn missar *lärotillfällen* om de är utanför. Det är i samspelssituationer man lär sig bäst. Är man exkluderad från dessa situationer kan det leda till att man hamnar efter i lärandet och kan få problem i skolan. Även pedagogerna tar upp att konsekvenserna sträcker sig långt in i framtiden och menar utanförskap kan skapa men för livet. Det är dessa konsekvenser som gör att vi tycker att ämnet är så viktigt.

Om vi ser på en av pedagogernas exempel med domderande Karin och blyga Lisa kan vi se två olika anledningar till exkludering. Eftersom Lisa inte blir sedd alls påverkar detta hennes framtida självbild. Hon missar att få bli till ett subjekt, att få skapa sig en identitet. Karins situation, å andra sidan, kan man anta att hon blir sedd men bestämmer för mycket vilket gör att hon inte heller får vara med. Hon blir däremot sedd i gruppen trots att det är på ett negativt sätt vilket gör att hon har möjlighet till att bli till ett subjekt. Hon kan skapa sig en tydligare identitet, men det är en identitet som är präglad av negativ bekräftelse.

Sammantaget tror vi att pedagogers föreställningar om framtida konsekvenser för barn som Karin och Lisa är kantat med risker. Genom att ha skapat sig en uppfattning att Karin och Lisa ”är” på ett visst sätt kan de skapa en ”självuppfyllande profetia”. Lisa kan till exempel börja uppfatta sig själv som blyg därför att pedagogen förhåller sig till henne på ett sätt som

insinuerar detta. Vilken uppfattning har Lisa egentligen om sig själv?

Åtgärd – hur kan man arbeta för inkludering?

I inledningen av vår studie förklarar vi att vi valt exkludering som ämne eftersom vi anser att det är det *absolut viktigaste* med vårt arbete som pedagoger. Vi vill att alla barn ska känna att de är en del av gemenskapen och känna trygghet i den. För oss författare handlar en god gemenskap om att alla har någon att vara med och att det råder en kollektiv empati hos barnen som gör att det ”känns fel” att exkludera någon. Eftersom vi befarar att det inte alltid ser ut så på alla avdelningar är det vårt ansvar som pedagoger att arbeta med detta. Att utvecklas till en trygg och glad individ anser vi vara en prioritet framför lärandet kring olika ämnen. Detta därför att barns lärandepotential är i hög grad beroende av deras välbefinnande i skola och förskola. Barnen är på förskolan varje dag och det är så viktigt att de där känner sig trygga och sedda. Att det är viktigt att se alla barn tar Karamehdovic & Ascic (2013 s. 37) upp i sitt examensarbete. Pedagogerna i deras studie menar att man måste se alla barn och vara uppmärksam på när barn verkar ledsna och ta detta på allvar. Om ett barn är ledset är det viktigt att inte blunda för det utan ta reda på orsaken. Om det rör sig om exkludering är det viktigt att ta tag i problemet direkt.

Vårt resultat visar att flera av pedagogerna tycker att *samtal med barn* är viktigt för att få barnen att bli ”goda kamrater”. Läroplanen säger att;

”Förskolan ska ta tillvara och utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs. Förskolan ska uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation” (Lpfö 98 s. 4).

Vi anser att detta citat handlar om att pedagogerna ska arbeta kring empati med barnen. Pedagogerna vill föra över de normer och värderingar de själva har för att få barnen att bete sig som de tycker att man ska i en god gemenskap. Men hur vet vi att barnen verkligen tar in detta? Vi funderar på om budskapet verkligen går in hos barnen, eller lär sig barnen bara att säga vad de vet att pedagogerna vill höra? Vi tror att det är bra att uppmärksamma känslor med barnen och hjälpa dem att uttrycka vad de känner. Om barnen är medvetna om sina egna känslor, såsom arg, glad, rädd, osäker mm, så har de också lättare att känna igen andras känslor och på så sätt kanske utveckla mer empati och förståelse för andra. Det är viktigt att tänka på att inte bara pranta in sina värderingar hos barnen, utan lyssna på vad de har att säga. Barn gör som man gör, inte som man säger; att vara en bra förebild som pedagog, genom att möta alla barn och sina kollegor på det vis man vill att andra ska göra tror vi är ännu viktigare än samtalet. Man kan inte tvinga ett barn att leka med någon men man kan försöka att lära dem sätta sig in i andras situationer. Vi tror alltså att samtal med barn kan vara en bra metod för att skapa medvetna barn, så länge pedagogen är uppmärksam på hur barnen tar in det. Dock är det lätt att reducera det inkluderande arbetet till tomt prat genom att tro att samtalet *om* inkludering är det samma som att arbeta med detta. Detta får man tänka på. Karlberg och Rodell (2008 s. 17) tar upp i sitt examensarbete en liknande metod för att samtala med barn som de kallar ”kompissamtal”. Barnen får då öva sig på att uttrycka sina känslor och att lyssna på varandra. Pedagogerna uttrycker att metoden haft en god inverkan på barnen och deras förmåga att förstå andras och sina egna känslor. Detta tar vi upp för att styrka vår och pedagogernas tro på att samtal med barn fungerar som en bra metod mot exkludering.

Att skapa en bra grundgemenskap i gruppen tycker vi är viktigt. Som en pedagog så så tänker vi att man vill få ihop barngruppen på hösten när konstellationen av barn ofta är ny. På samlingarna kan man leda grupplekar som inkluderar alla barn. Syftet är att skapa en gemensam kamratkultur och få barnen att känna sig trygga i gruppen. Vi tror att skapandet av

en god sammanhållning på förskolan så har man också mer möjlighet att lära barn empati.

I vårt resultat refererar vi till Vygotskij (2012) som menar att barn reproducerar verklighet och därför är det viktigt att vara en bra förebild som pedagog. Ett sätt att göra det är att behandla sina kollegor med respekt. Vi tror att om barnen ser pedagogerna vara välmenande mot varandra, så sätter man ett exempel för barnens eget beteende. Om man är i ett arbetslag där man inte respekterar varandra, påverkar detta hela stämningen på avdelningen.

”Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder” (Lpfö 98 s. 6).

Vi författare anser att det är viktigt med samarbete mellan pedagogerna när det gäller inkluderingsarbete. Att man har samma mål i arbetslaget är en förutsättning för att kunna hjälpa de exkluderade barnen.

Som pedagog bör man hjälpa de barn som är exkluderat genom att skapa förutsättningar som gör att detta mönster kan brytas. I läroplanen kan man hitta passager som pekar på just att pedagoger ska skapa förutsättningar för detta:

”Förskollärare ska ansvara för att arbetet med barngruppen genomförs så att barnen får stöd och stimulans i sin sociala utveckling” (Lpfö 98 s.11).

Detta citat fungerar också som en förklaring till varför pedagoger vi intervjuat inte tycker att barn ska nöja sig med ”bi-roller” i leken utan ta för sig mer: En roll i leken som är marginaliserad erbjuder avsevärt lägre social stimulans än en roll som är av avgörande karaktär. Men hur ska ett barn presenteras som en bra kandidat till en bärande roll i leken? Alla barn är bra på något. Det gäller att hitta vad det är och sedan skapa kontexter där dessa egenskaper kommer fram och kan utvecklas.

”Förskollärare ska sträva efter att varje barn utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga” (Lpfö 98 s. 9).

Exemplet med pedagogerna som tar det exkluderade barnet och hittar på något roligt med det, är sätt vi tror är bra att arbeta på. Istället för att låta situationen vara så agerar pedagogen. Barnet får hjälp att synas inför de andra barnen. Vi tänker att man också kan göra något med det exkluderade barnet som man vet att det är bra på, tillsammans med några få andra barn. Det kan vara en sagoteater eller annat som de inte gör så ofta. Då har man gett det exkluderade barnet chans till delaktighet och att få visa upp vem hen är och vad hen kan bidra med i en lek. Även om inte barnet direkt kommer in i gruppen efter en sådan här aktivitet, så har det förhoppningsvis i slutet av dagen en känsla av att ha varit delaktig och inte varit ensam hela dagen. Denna känsla tar barnet förhoppningsvis med sig hem och nästa dag kanske det blir lättare att ta kontakt och leka med de barn som de lekte med dagen innan. Att på detta sätt skapa konstellationer och leda leken tror vi kan leda till positiva följder. Läroplanen styrker detta:

”Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen” (Lpfö 98 s. 11).’

Det är viktigt att tro att alla barn är bra på något. Det gäller att skapa kontexter där dessa egenskaper kommer fram.

I analysen tog vi upp pedagogers syn på hur de kan påverka det sociala samspelet genom att dela upp barnen i olika rum. Detta presenterades som en arbetsmetod för att verka för en inkluderande samvaro vilket är snarlik den metod som vi föreslagit ovan. Att fokusera på att värdera vad som sker i de olika rummen verkade vara ett sätt för pedagogerna att avväga var det var viktigast att vara närvarande och vad som var viktigt att uppmärksamma. De nämnde också att ett sätt att arbeta är att ha ett fast antal barn i varje rum. Ju färre barn i ett rum, desto lättare är det att upptäcka exkludering. Vi tror att denna arbetsmetod har både fördelar och nackdelar. Att diktera sammansättningen och antal barn i rummen är att styra leken på ett indirekt sätt: Man styr förutsättningarna för den fria leken, men man styr inte den fria leken i sig självt. Vi tror dock att det finns en fara i att hålla för starkt fokus på själva antalet barn i ett visst rum. Detta kan leda till att barn lär sig använda detta ”byråkratiska regelverk” för att exkludera barn på grunder som vuxna anser är oacceptabla. En pedagog tog upp att det är viktigt att man gör en bedömning utifrån den situation som råder. Alltså, ibland kan man ändra antal barn i rummet om det innebär en positiv inkludering.

När det gäller förskolans miljö tror vi att pedagogerna är intresserade av själva begränsningen av antalet barn i ett rum. De talar inte om vad som finns i rummet eller hur rummet är utformat. Vi tror att pedagogernas intresse för sammansättningen av barn i rummet handlar om att försöka kontrollera det vi kallar det sociala rummet: Om det endast finns fyra barn i ett rum utgör detta en begränsning i barnets val av lekkamrater. Finns inte de kamrater barnet helst verkar vilja leka med i rummet, kommer barnet kanske skapa nya kontakter med barn de inte uppmärksammat tidigare.

I resultatet problematiserade vi hur pedagogerna ser exkludering som befogad eller obefogad. Vi anser att det är bra att inte alltid vara av meningen att ”alla får vara med”. Man måste respektera barnens lek och egna behov. Vi tror att konsekvent tvinga barn att inkludera andra är en omöjlighet. De barn som är med för att en pedagog krävt det av de andra barnen kommer aldrig få den delaktighet i leken som är synonymt med att vara inkluderad. Att kunna vara delaktig i en lek eller grupp skriver Stigendal (2004) om som menar att man måste kunna kommunicera och bestämma i leken för att verkligen vara delaktig. Ett barn som hjälps in av en pedagog i en lek där barnet inte är välkommet kan då heller inte bli riktigt delaktig. Men å andra sidan bör man inte heller stödja exkluderande handlingar bland barnen. Dilemmat är att hitta en balans mellan det avgränsade lekrummet och den inkluderande gemenskapen.

Några pedagoger gav en antydning till att gruppens storlek bidrar till att eventuell exkludering kan fortgå. De menar att det är svårare att upptäcka exkludering om barngruppen är stor. Tiden att se varje barns behov blir då svårare och detta gör att läroplanens mål blir svåra att följa.

”Förskollärare ska ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt egen värde” (Lpfö 98 s.8).

Vi tror att de stora barngrupperna absolut gör det svårare att kunna hinna med vårt uppdrag. På våra respektive Vfu- platser har vi upplevt stressen som pedagoger känner då det stora antalet barn påverkar deras möjlighet att följa läroplanens uppdrag. Vi tror att man då får prioritera de mål i läroplanen man anser viktigast. För oss handlar dessa mål om gemenskap och empati. Men väljer man då att prioritera inkluderingsarbete kanske man inte hinner med ämnen som matematik och naturkunskap som också tas upp som viktiga mål i läroplanen. Detta blir ett dilemma som man som pedagog måste handskas med.

Vårt lärande enligt kursplanens mål

Att göra detta examensarbete har varit mycket lärorikt. Ur kursplanen tycker vi framför allt att

följande passage har varit relevant för vårt arbete:

”Identifiera utbildningsvetenskapliga problem; utveckla didaktiska och yrkesrelevant kompetens” (s.3)

Detta kopplar vi till att vi valt ett ämne som vi verkligen tycker är viktigt och som vi vill arbeta aktivt med. Kunskapen kring exkludering har ökat och vi känner oss säkrare och mer förberedda på att arbeta med de problem som kommer ur dess kölvatten.

Vi känner att vi lärt oss en hel del kring hur man forskar inom ett speciellt område. I handledningstexten för kursen, ”Att genomföra examensarbete” står det att:

”Vid kursens slut ska studenten visa kännedom om forskning inom det valda problemområdet” (s.4).

Vi har letat efter tidigare forskning, använt intervjumetod för att få empiri samt analyserat detta med hjälp av passande litteratur och teorier. Detta anser vi har ökat vår kunskap om hur man forskar kring ett visst ämne.

Vidare forskning

Vår studie har varit att undersöka pedagogers föreställningar om exkludering i den fria leken. Vi har under arbetets gång flera gånger ställt oss frågan om hur sambandet mellan deras uppfattningar och deras agerande i barngruppen faktiskt ser ut. Detta hade varit mycket intressant att forska vidare på. Att utreda sambandet mellan normer och värden och hur de kommer till uttryck i praktiken kan ge ny insikt i hur det faktiskt går till när idéer ska bli verklighet. I vår studie finns det alltid en risk att våra tolkningar av pedagogers föreställningar motsvarar något helt annat än det som sker i praktiken. Det hade kunnat ge viktiga insikter för forskningsmetodiken om man hade rätt ut sambandet mellan forskningen, pedagogernas uttryck och den praktiska verksamheten. Finns där tendenser som gör att verksamhetens praktik framställs på ett specifikt snedvridet sätt? Vi skulle kunna tänka oss att metastudier mellan observationer av pedagogers arbete och deras uppfattningar hade kunnat ge svar på den frågan.

I arbetet har vi också fått ta del av pedagogernas tankar om metoder för att barn ska inkluderas i leken. Det hade varit intressant att forska i om hur dessa metoder uppfattas av barnen själva. Ser barn samma saker framför sig när man talar om exkluderande handlingar som vuxna? Vad har barns syn på utanförskap för konsekvenser för pedagogers arbete med detta? En studie med dessa frågor hade kunnat förändra detta arbetes slutsatser radikalt, vilket hade varit ett mycket givande validitets-test.

Vi har i resultatet sett tendenser till att pedagoger, i sitt arbete för att nå inkludering, omvandlar ”den fria” leken till att bli en vuxenstyrd lek. En analys av de sociala processer som sker i den fria leken respektive den vuxenstyrda leken hade kunnat ge insikter i vad som sker när vuxna tar över den fria leken. Detta hade inneburit att vårt resultat hade kunnat generera nya insikter i förståelsen för förskolans pedagogik.//

Referenser

- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bolg-Linder, T och Petterson, A. (2012). *Barn och utanförskap i den fria leken*. Malmö: Malmö Högskola. (Examensarbete hittat 5/11, Google)
- Colnerud, G och Granström, K. (2012). *Respekt för läraryrket- om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, E (red.). (2012). *Normkritiska perspektiv- i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H och Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan- konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Hangaard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? - förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Avhandling hittat 17/12- 13 i Gupea.)
- Ivarsson, P. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande- pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket. 16/12- 13 www.skolverket.se.
- Johansson, E och Pramling, Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka- lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, Fanny. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Lund: Lunds universitet.
- Karamehmedovic, A & Ascic, V. (2013). *Du får inte komma på mitt kalas. Pedagogers syn på utanförskap, kränkningar och mobbning i förskolan*. Malmö: Malmö högskola. (Examensarbete hittat 5/11-13 Libris.)
- Karlberg, L & Rodell, C. (2008). *Varför får inte jag vara med? En kvalitativ studie om förebyggande arbete mot utanförskap*. Göteborg: Göteborgs universitet. (Examensarbete hittat 4/11, GUNDAS-sök)
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan- en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, Claes. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Sparrman, A. (2006). *Barns visuella kulturer- skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tawfik, I och Abou-Hamad, Z. (2012). *Stora bestämmer och det är bara så! En studie om makt och normalitet i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet. (Examensarbete hittat: 17/12- 13 i Gupea.)

Thors, C (red.). (2007). *Utstött- en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Vygotskij, L. (2010). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Ytterhus, B. (2003). *Barns sociala samvaro- inklusion och exklusion i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Styrdokument

Carle, J och Svensson G, L. (2012) Att genomföra examensarbete. Kommentarmaterial till kurserna LAU390/LAU395/LSÄ600 inom lärarprogrammet LP 01. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Kursplan för LAU 390. HT-13. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Bilaga

Frågorna, teman:

Erfarenhet

Hur länge har du arbetat som pedagog?

I pedagogiken pratar man ofta om exkludering i den fria leken. Vad tänker du på då?

Har du något exempel på något barn som haft svårt att komma in i leken?

Vad tror du anledningen var?

Åtgärd

Vad tror du att pedagoger behöver göra för att hjälpa barn att inkluderas i leken?

Konsekvenser

Vad tror du att detta kan få för följder för barnets framtida sociala utveckling?

Något du vill tillägga?